تعلیمی
نفسیات
تعلیمی نفسیات
RASHEED-68
مصنف: رالف گیری
مترجم: راج کمار

تعلیمی نفسیات

مصنّف

رالف گیری

مترجم

راجکمار

چمن بکڈپو۔ اردو بازار۔ دہلی ۶

The Psychology of Learning,
By RALPH GARRY.

تعداد اشاعت ——— تین ہزار
قیمت مجلد ——— ایک روپیہ پچاس پیسے

مطبوعہ : ——— سوویلیتھو پریس دہلی ۲

پیش لفظ

پچھلے چند برسوں میں تعلیم نے اپنی اہمیت اور اثر اندازی کے بارے میں نئے نظریے وضع کیئے ہیں۔ رائے عامّہ کے لیڈر، تعلیم کے رہنما اور محقق بھی اسے ایک نئے زاویئے سے دیکھنے لگے ہیں اور انہوں نے تعلیم حاصل کرنے اور تعلیم دینے کے خصوصی مسائل کا نئے سرے سے جائزہ لینا شروع کر دیا ہے۔

ڈاکٹر رالف گیری نے یہ کتاب تعلیم کے موضوع سے متعلق انہی تقاضوں کو پورا کرنے کے لئے لکھی ہے۔ اس ضمن میں مصنف نے نئی دریافتوں کی تشریح کرنے اور نئے نظریوں کو پرکھنے کے لئے انسانی برتاؤ سے متعلق سائنسوں خصوصاً نفسیات کا بہت حد تک سہارا لیا ہے۔ اس نے مختلف نظریاتی نظاموں کا ذکر بھی کیا ہے تاکہ قاری تعلیم کے اندرونی مسائل سے آگاہ ہو سکے۔ اس کتاب کا خاص پہلو یہ ہے کہ تحقیق اور تھیوری کو عمل کے ساتھ ہم آہنگ کر دیا گیا ہے۔ لہٰذا اس میں معلم، درسکول چلانے والے اور محقق کو حقائق، اور خیالات میں ان کے اطلاق سے پیدا ہونے والے عملی مسائل کے پیش نظر، ایک نہایت بے لاگ تبصرہ ملے گا۔

ابواب کے عنوانات کا مختصر جائزہ — مثلاً طالبعلم، سبق، تدریس کے طریقے۔ تعلیم کے طالبعلموں کو دعوتِ تجسس دیتا ہے۔ آخری باب کے موضوعات

یعنی مدرس، مدرسی مشین اور اطلاق " اور " جماعت بحیثیت ایک سماجی اور نفسیاتی اکائی " ـــ مدرسی مشین پر جو ایک متنازع فیہ موضوع ہے متوازن غور و خوض کی دعوت دیتے ہیں ـــ لہذا یہ کتاب ایک بار پھر تعلیم کی سماجی اور نفسیاتی کیفیتوں کی اہمیت کو اجاگر کرتی ہے ۔ مدرس کا بنیادی فرض یہ ہے کہ وہ ان کیفیتوں کو پیدا کرے ۔

اس کتاب کو کیوں پڑھنا چاہیئے ؟ ۔ اس کے حق میں کئی باتیں کہی جا سکتی ہیں ۔ ایک اہم وجہ جو قاری کو اس کی طرف متوجہ کرے گی ، یہ ہے کہ وہ اس کی مدد سے تعلیم کی نفسیات کے بارے میں اپنے ذاتی نظریوں کی وضاحت کر سکے گا ، اور ان میں مناسب تعمیری تبدیلیاں لا سکے گا ۔

استاد کس ڈھنگ سے پڑھاتا ہے ؟ اس کا انحصار آخر کار اس بات پر ہے کہ اس کے اپنے نظریات کیا ہیں اور وہ حقائق کو کہاں تک سمجھ سکا ہے یعنی اس نے کونسا ذاتی لائحہ عمل بنایا ہے ۔ اگر وہ تعلیم کی نفسیات " کی روشنی میں اس لائحہ عمل اور ان نظریات پر نظر ثانی کر سکے تو اس کے پیشے سے متعلق یہ ایک نہایت اہم تجربہ ہوگا ۔ یہ کتاب پڑھنے کے لئے یہی ایک وجہ کافی ہے ۔

میکس ۔ آر ۔ گڈسن

ڈین ، اسکول آف ایجوکیشن

بوسٹن یونیورسٹی ۔

صفحہ

باب (۱)

باب (۲)

صفحہ

باب (۳)

باب (۴)

باب (۵)

باب ۱

ابتدائیہ

اس ہفتہ کی خبریں انسان کی گوناگوں سرگرمیوں کا ایک نہایت ہی واضح ثبوت مہیا کرتی ہیں۔ ایک ایسا عمل دریافت کیا گیا ہے جس کی مدد سے دماغ میں برقی کیمیائی تبدیلی پیدا کر کے خیالات کا انضباط کیا جا سکتا ہے، ایک شخص نے اونچی چھلانگ لگانے میں دنیا کا ریکارڈ قائم کیا ہے، ایک سیاسی لیڈر کے قتل کی خبر، ایک ایسے خلائی جہاز کے داغے جانے کی اطلاع جس کی منزل المقصود زمین سے متصل ایک سیّارہ ہے، یا پھر ایٹمی اسلحہ میں تخفیف کے سوال پر غور کرنے کے لئے ایک کانفرنس کا انعقاد، یا بینک کے ایک قابلِ اعتماد ملازم کا لاکھوں کا غبن کرنا وغیرہ وغیرہ۔ اگرچہ ہم ان واقعات کو نہایت دلچسپی سے

پڑھتے ہیں، تاہم ہم نے انسانی رویہ کے دائرۂ عمل کے بارے میں غور کرنے کی ضرورت محسوس کبھی نہیں کی، جس کی جھلک ان خبروں سے ملتی ہے۔ بالکل اسی طرح جیسے ہم نے کبھی اس مہارت کے بارے میں غور نہیں کیا جس کے متقاضی ہمارے روزمرّہ کے انفرادی افعال ہوتے ہیں۔ خانہ داری ہی کو لیجیے۔ یہ ایک نہایت عامیانہ قسم کا دھندا ہے، لیکن اس کے لئے بھی ہمہ گیر مہارت کی ضرورت ہے۔ مثلاً کھانا پکانا، مشینی ساز و سامان کا استعمال، خریداری، بچّوں کی پرورش، سلائی وغیرہ وغیرہ۔ ان صلاحیتوں کے فروغ کا انحصار بڑی جامع قسم کی تربیت پر ہوتا ہے جو جسمانی مستعدی، اچھی یادداشت، حساب کتاب رکھنے کی مہارت، فہم و ادراک، ذہن رسا، اور تعلیم کے ایسے ہی کئی دوسرے پہلوؤں پر مشتمل ہو۔ اس کے باوجود بہت کم لوگ ان صلاحیتوں کے حصول، اور انہیں برقرار رکھنے کے بارے میں غور کرتے ہیں۔ کیونکہ سیکھنے کا عمل ایک ایسا عمل ہے جس کا سیکھنے والے کو شعوری طور پر کوئی احساس نہیں ہوتا، اور اگر ہوتا بھی ہے تو نہ ہونے کے برابر۔ ہمیں سیکھنے کے عمل کی رفتار کا تو احساس ہوتا ہے، ارتقا کی مختلف منزلوں کا بھی ہمیں علم ہوتا ہے، اور اس امر کا بھی شعوری طور پر احساس ہوتا ہے کہ سیکھنے والا ت مہارت کی کونسی منزل پر ہے۔ لیکن اس بات کا ہمیں مطلق علم نہیں ہوتا کہ ان صلاحیتوں کی تکمیل میں کن کن عناصر کا ہاتھ ہے۔ مہارت حاصل ہو جانے کے بعد اس کے نتائج ہماری زندگی کا یوں معمول بن جاتے ہیں جیسے اخبار میں چھپنے والے گوناگوں واقعات ہمارے لئے روزمرّہ کا معمول بن گئے ہیں۔

مذکورہ بالا واقعات میں سے ہر واقعہ اس بات کا اظہار کرتا ہے کہ مہارت

کے نتائج کس قدر ہمہ گیر ہوتے ہیں۔ حیاتیاتی کیمیا کے اس ماہر کے لئے جو دماغ کے اندر پیدا ہونے والی برقی کیمیائی تبدیلیوں کا مشاہدہ کر رہا ہے۔ یہ ضروری تھا کہ وہ تحقیق اور پیمائش کے لئے ایک اعلیٰ قسم کا طریق کار وضع کرے اور اس کے علاوہ کسی ایسے طرزِ عمل کی تشکیل بھی کرے۔ جس سے ہوائی سفر کے دوران میں پیدا ہونے والی ذہنی کیفیت کا علم ہو سکے۔ بالفاظ دگر حیوانات کو ایک مرکز گریز جھولے میں نہایت تیز رفتاری سے گھمانے کا تجربہ کیا جائے ؛ کیونکہ وہ جانتا تھا کہ اس سے ان کے دماغ میں ایک متوقع تبدیلی پیدا ہوگی۔ اونچی چھلانگ لگانے والے کو محض ایک ایسے جُثّے کی ضرورت نہیں تھی جو اس مقصد کو پورا کر سکے ؛ اس کے علاوہ اسے برسوں کی وہ ریاضت بھی درکار تھی جس نے اس کے جسم کی حرکت کو یوں منضبط کیا اور اس میں وہ ہم آہنگی پیدا کر دی جس سے وہ اپنے جسم کو ان نئی بلندیوں تک اچھالنے میں کامیاب ہو گیا۔ قتل اور غبن بُرے کام سہی لیکن انہیں کرنے کے لئے علم اور مہارت کی ضرورت ہوتی ہے۔ قتل کے لئے لازمی تھا کہ پہلے اس کا ایک منصوبہ بنایا جائے اور پھر اسے عملی جامہ پہنانے کا باقاعدہ لائحۂ عمل مرتب کیا جائے۔ اس عمل میں گروہ کے ہر فرد کو اپنا طے شدہ رول ادا کرنا تھا۔ غبن کے لئے بھی، (جو فردِ واحد کا کام تھا) وہ شخص برسوں تک نہایت غور اور تندہی سے بہی کھاتے کے اصولوں کا مطالعہ کرتا رہا ہوگا۔ خلائی کھوج کے لئے ضروری تھا کہ مختلف سائنسدانوں اور انجینیروں کی صلاحیتوں کو یکجا کیا جائے۔ ان لوگوں نے بھی ایک نہایت کٹھن تربیت حاصل کی تھی ؛ اور اس قابلیت کی پشت پر وہ تمام تر علم بھی تھا جو ہمارا سماج فراہم کر سکتا تھا۔ انہی چند واقعات

کی بنا پر ہم انسان کو بجا طور پر طالبعلم کے نام سے موسوم کر سکتے ہیں۔
سالہا سال سے انسان میں تو کوئی تبدیلی نہیں آئی لیکن اس کے طرزِ زندگی میں بہت تبدیلیاں آگئی ہیں۔ دوسری انواع کی بقا میں تو قانونِ ارتقا کا عمل کارفرما رہا ہے، یعنی ان کی صرف قوی اور مضبوط نسلیں ہی زندہ رہ سکی ہیں، اور وہ بھی اپنی ہیئت میں ماحول کے مطابق تبدیلی لاکر لیکن بنی نوع انسان اپنی بقا کے لئے صرف اپنے طرزِ زندگی ہی میں مناسب ترمیم کرتا رہا ہے۔ شمالی منجمد علاقے کے ایسکیموں کے طرزِ زندگی میں اور استوائی خطّے کے جنگلوں میں (جہاں ہر وقت بارش ہوتی رہتی ہے) رہنے والے لکاڈون انڈین کے طرزِ زندگی میں جو فرق ہے، وہ اس فرق سے کہیں زیادہ ہے جو شمالی منجمد علاقے کے خرگوش اور گرم علاقے کے خرگوش کے طرزِ عمل میں پایا جاتا ہے۔ یا کسی جنس کے مختلف ارکان کے طرزِ زندگی میں ملتا ہے۔ گویہ ایسکیمو اور یہ لکاڈون انڈین جلد کی رنگت کے سوا آپس میں بھائی بھائی ہیں، پھر بھی ان کے اوزاروں، ان کے طریقِ کار، اور ان کے طرزِ زندگی میں زمین و آسمان کا فرق ہے۔ طرزِ زندگی میں اس تغیر کی سب سے بڑی وجہ یہ ہے کہ انسان ہمیشہ سیکھتا رہتا ہے۔ یہ وہ عمل ہے جب انسان اپنے تجربے، اور خصوصًا تربیت اور مشق سے، اپنے طرزِ زندگی کو ایک نیا موڑ دیتا ہے یا اس میں حسب ضرورت ترامیم کرتا رہتا ہے۔ تعلیم کی اس تصریح کی اہمیت ان چند موازنوں سے واضح ہو جائے گی۔

تعلیم، اور ذہنی اور جسمانی پختگی

بظاہر ایسا لگتا ہے کہ انسانی طرزِ عمل کا کوئی پہلو ایسا نہیں جس پر تعلیم اثرانداز

نہ ہوتی ہو۔ اور بہت حد تک یہ ہے بھی درست۔ یہ ثابت کرنا مشکل نہیں کہ تعلیم سے جسمانی عمل میں بھی تبدیلی آجاتی ہے اس کی وجہ یہ ہے کہ کسی واقعہ میں اور اس سے پیدا شدہ جسمانی ردِ عمل میں لازم و ملزوم کا رشتہ ہے۔ تاہم بہت سی تبدیلیوں کا وجود، یا انہیں لانے کا امکان تبھی ہو سکتا ہے جب جسم کی نشو و نما ایک مخصوص منزل تک پہنچ جائے۔ مثلاً آپ کتنی ہی ترتیب دے لیں چھ مہینے کا بچّہ چل پھر نہیں سکے گا، نہ چھ برس کا بچّہ الجبرے میں مہارت حاصل کر سکے گا۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ عمر کے ان حصوں میں ان کے اندر وہ صلاحیت آہی نہیں سکتی جس سے وہ ان کاموں کے اہل ہو سکیں۔ بہت سی تبدیلیاں تب تک نہیں لائی جا سکتیں جب تک جسم کے اعصاب و عضلات کی مناسب نشو و نما نہ ہو جائے۔ وہ صلاحیتیں جن کو آپ بآسانی محسوس کر لیتے ہیں جسم کے حرکاتی حصوں سے متعلق ہوتی ہیں یعنی ان کے لئے صرف آنکھ اور ہاتھ کے باہمی ربط کی ضرورت ہے۔ مثلاً گیند پکڑنا، یا جسمانی توازن قائم رکھنے کی وہ مہارت جو کسی اونچی جگہ سے پانی میں چھلانگ لگاتے وقت درکار ہوتی ہے یا پھر جسمانی قوت وغیرہ۔ لیکن ذہنی ارتقا کی بیشتر منزلوں کا انحصار بلوغ پر ہے۔ مثلاً وقت اور خلا کا تصوّر۔

تعلیم اور کارکردگی

تعلیم اور کارکردگی کا آپس میں گہرا تعلق ہے۔ اول الذکر وہ عمل ہے جس سے طرزِ زندگی میں تبدیلی آتی رہتی ہے اور موخر الذکر وہ پیمانہ ہے جس سے نتائج کی جانچ کی جاتی ہے۔ لیکن یہ ایک دوسرے کا نعم البدل نہیں ہیں۔ تعلیم سے کارکردگی میں

تبدیلیاں آتی ہیں۔ سادہ ترین سطح پر تعلیم کسی محرک سے متاثر ہونے کے انداز کو بدل سکتی ہے، یا پھر یہ کہ اس تاثر کو جو کسی محرک سے ہم اب تک قبول کرتے رہے ہیں، کسی دوسرے محرک کے ساتھ وابستہ کیا جاسکتا ہے۔ یہ بھی ممکن ہے کہ کارکردگی میں آنے والی تبدیلی محض علامتی سطح پر ہو یعنی یہ تبدیلی صرف برائے نام ہی ہو جیسا کہ زبان سیکھنے کے معاملے میں ہوتا ہے۔ البتہ یہ نہیں کہا جاسکتا کہ کارگذاری میں آنے والی تبدیلیاں (۱) صرف تعلیم ہی کی مرہونِ منت ہوتی ہیں۔ مثلاً بھلکڑپن سے ایسی تبدیلیاں آسکتی ہیں جو کارگذاری میں خلل انداز ہوں تھکن بھی کارگذاری کے لئے مضر ہوسکتی ہے۔ محرکات اور ذہنی اور جسمانی پختگی کا بھی کارگذاری پر اثر پڑتا ہے۔ کارگذاری میں تبدیلی قلیل المدت عوامل (مثلاً تھکن، یا وقتی محرکات) اور طویل المیعاد عوامل (مثلاً ذہنی اور جسمانی پختگی یا بھلکڑپن) دونوں کی وجہ سے ممکن ہے۔ علاوہ بریں تعلیم بھی اس پر اثر انداز ہوتی رہتی ہے۔ لہذا کارگذاری کو تعلیم کا مکمل پیمانہ نہیں کہا جاسکتا۔ عام طور پر ہماری کوشش یہ ہوتی ہے کہ کسی ٹھوس طریقے سے کارگذاری میں (خصوصاً اسکولوں میں) کچھ اس طرح تبدیلیاں لائی جائیں کہ اس سے مخصوص نتائج برآمد ہوسکیں۔

لیکن تعلیم کے کئی پہلو ایسے ہیں جن میں آسانی سے تبدیلی نہیں لائی جاسکتی۔ رویہ۔ نصب العین، اندیشے اور علامتی تعلیم — یہ ایسے امور ہیں جو تحصیل اور اظہار دونوں کے اعتبار سے بالکل غیر محسوس ہوتے ہیں۔ لہذا تعلیم کے عمل کو منضبط کرنے میں خاصی دشواری پیش آتی ہے۔ خواہ اس انضباط کی صورت یہ ہو کہ تبدیلی کے عمل کو کارگذاری کے توسط سے متاثر کرنے کی کوشش کی جائے۔ یا اس کا مقصد یہ ہو کہ تعلیم کے عمل کو تبدیلیوں کی جانچ کرنے کا پیمانہ بنایا جائے۔

ان کوششوں کے باوجود جن میں ہر ممکن احتیاط برتی جاتی ہے، تعلیم کے نتائج ہمیشہ ترقی کے آئینہ دار نہیں ہوتے۔ اس بات کی کوئی گارنٹی نہیں کہ کارگذاری کا معیار پہلے سے بہتر ہوگا۔ مثال کے طور پر اس نوجوان عورت کے ناخوشگوار تجربے ہی کو لیجئے جس نے ابھی حال میں برف پر پھسلنے کا فن سیکھنے کا ارادہ کیا تھا۔ وہ ناتجربہ کار تو تھی، لیکن اس میں سیکھنے کی لگن ضرور تھی۔ لہٰذا ایک پیشہ ور ہدایت کار کی زیر نگرانی وہ اس فن میں خاصی تیزی سے ترقی کرنے لگی۔ ایک سہ پہر کو اس کے ایک خیر خواہ دوست نے اس کی "مدد" کرنے کا ارادہ کیا۔ اس نے اسے ایک ایسا غیر مروج اسلوب سکھانا شروع کیا جو اس طریقے سے قطعاً مختلف تھا۔ جو وہ اس پیشہ ور ہدایت کار سے سیکھ رہی تھی۔ اس عورت کو کسی ایسے شخص کی، جسے اس فن کا تجربہ ہو شاگردی کرنے میں تامل نہ تھا۔ لہٰذا وہ نہایت خلوص سے اپنے دوست کی ہدایتوں پر عمل کرنے کی کوشش کرنے لگی۔ لیکن اسے محسوس ہوا کہ رفتہ رفتہ اس کا توازن بگڑتا جا رہا ہے۔ وہ جتنی زیادہ کوشش کرتی رہی اتنی ہی زیادہ بار گری۔ اور ایک بار تو اس کے ٹخنے میں موچ آگئی۔ بالآخر جب ایک ہفتہ بعد اس نے پھر مشق شروع کی تو ان غلطیوں کی اصلاح میں، جو اس نے اپنے دوست کے زیر اثر مختصر سے عرصہ میں اپنالی تھیں۔ پیشہ ورانہ ٹریننگ کے پورے تین دور صرف ہوگئے۔ اس مثال میں لغزش کا باعث وہ دو متضاد طریق کار تھے جو بیک وقت اختیار کئے گئے تھے۔ وجہ خواہ کچھ ہو۔ لیکن اس بات کی کیا ضمانت ہے کہ انسان، غلط طریق کار کو اسی تیزی سے نہیں سیکھے گا جس تیزی سے وہ صحیح طرزِ عمل سیکھتا ہے؟ ہم تو صرف یہ امید کر سکتے ہیں کہ تعلیم سے انسان میں

لیاقت اور مستعدی آجائے گی اور وہ اس قابل ہو جائے گا کہ اپنے آپ کو ماحول کے ساتھ ہم آہنگ کر سکے ۔ بہر حال اگر یہ اتنے سارے لوگ جو اپنے ماحول سے ہم آہنگ نہیں ہو سکے ، صورت حال کی صحیح عکاسی کرتے ہیں ، تو یہ ماننا پڑے گا کہ ہم آہنگی زیادہ سے زیادہ ایک آرزو ہے جس کے حصول کی امید کی جا سکتی ہے ، ـــــ ایک ایسی حقیقت نہیں ، جو ناگزیر ہو ۔

تعلیم اور سماج

پچھلے پیراگرافوں میں ہم نے تعلیم کا جائزہ ایک فرد کے نقطۂ نظر سے لیا ہے ۔ اور وہ بھی یہ فرض کر کے کہ اس فرد کو بس یہی ایک مسئلہ در پیش ہے ۔ ہم میں سے ہر شخص پیدا ہوتے ہی چند بنیادی محرکات اپنے ساتھ لاتا ہے جن کی تسکین ہماری بقا کے لئے ضروری ہے ۔ یہی نہیں ہم میں سے ہر شخص پیدا ہوتے ہی سیکھنے کی صلاحیت بھی اپنے ساتھ لاتا ہے ۔ جو جیاتیاتی طور پر اس تک منتقل ہوتی ہے ۔ اگر پہلے نہیں تو کم از کم پیدا ہوتے ہی ہم اپنی بنیادی ضروریات پورا کرنے کے لئے ہاتھ پاؤں مارنے لگتے ہیں اور یوں اس عمل کی ابتدا ہوتی ہے جو زندگی بھر جاری رہتا ہے ۔ یعنی ہم اپنی صلاحیتوں کو کس ڈھنگ سے بروئے کار لائیں کہ ہمارے ان محرکات کی تسکین ہو سکے ۔ اس تسکین کا سامان بھی ہمیں اس سماجی ڈھانچے کے اندر ہی ڈھونڈنا ہے ۔ پیدائش سے لے کر موت تک اپنی ان ضروریات کے لئے ہم دوسروں کا سہارا لیتے رہتے ہیں ۔ اگر آپ انسانی رو یئے کے اس پیچیدہ ڈھانچے پر غور کریں تو دیکھیں گے کہ ان بنیادی اور سادہ سی ضروریات کے

پورا کرنے کے لئے انسانی کاوش کا صرف ایک چھوٹا سا حصّہ ہی کافی ہے۔ ہماری قوت کا بیشتر حصّہ تو ہمارے پرتکلف مقاصد کے حصول میں یا ہمارے سماجی فرائض سرانجام دینے میں صرف ہوتا ہے۔ یہاں انسانی رویّے کا تعیّن خود فرد نہیں کرتا۔ بلکہ اس کا تعیّن سماج کرتی ہے جس کا وہ رُکن ہے یا وہ تہذیب کرتی ہے جس میں وہ پرورش پاتا ہے۔

کلبے میں رہ کر بچہ گروہ کے طور طریقے یعنی روزمرّہ کے وہ عوامل، عادات، رسم و رواج اور آداب وغیرہ سیکھنے لگتا ہے جو اس گروہ کا خاصّہ ہوتے ہیں۔ جوں جوں اس کے تعلقات کا دائرہ وسیع ہوتا جاتا ہے مثلاً ہمجولیوں کے ساتھ کھیل کود میں، یا سکول میں یا کام میں تو وہ اپنے اس گروہ اور اس سماج کے جس کا وہ فرد ہے مزید طور طریقے بھی سیکھتا رہتا ہے۔ در اصل اس کی بہت سی قوت ان سلیقوں کے سیکھنے میں اور ان عادات کو اپنانے میں صرف ہوتی رہتی ہے جو اس کی فطرت کا حصّہ نہیں ہوتیں (مثلاً بٹنوں، دانت صاف کرنے کے برشوں، اور اوزاروں وغیرہ کا استعمال۔ زبان۔ گفتگو اور تعلیم کے آداب، مشینوں کا استعمال ٹیکس کی ادائیگی اور اس قسم کی بیسیوں باتیں۔ قصہ کوتاہ، وہ ان تکنیکل کاموں کو سیکھتا رہتا ہے اور ان طور طریقوں سے واقفیت حاصل کرتا ہے جن کا جاننا اس پر اس لئے لازم ہے کہ وہ اپنی ضروریات پوری کر سکے اور سماج میں اپنے فرائض انجام دے سکے۔ اگر وہ اس میں کامیاب ہو جاتا ہے تو حسب توقع اسے یہ اطمینان رہتا ہے کہ سماج اس کی سب ضروریاتِ زندگی پوری کرے گا اور اس کے جان و مال کی حفاظت کرتا رہے گا۔ سماجی ڈھانچے میں اس کی ایک

حیثیت بن جاتی ہے اور اسے ایک خاص رتبہ حاصل ہو جاتا ہے۔ لیکن اگر وہ ناکام رہے تو اسے غیر متوازن سمجھا جاتا ہے اور اگر اس کے برتاؤ میں اور مروّج رویّوں میں بہت زیادہ بُعد ہو تو اسے سماج سے الگ کر کے کسی ادارے کے سپرد کر دیا جاتا ہے جہاں وہ یہ سیکھتا ہے کہ اسے کون سے محرکات کی تسکین کرنا ہے، کون سا رویّہ اپنانا ہے اور اپنی ضروریات کو کس طور سے پورا کرنا ہے۔ اگر وہ قابلِ اصلاح ہو تو یہ بھی سیکھے گا کہ اسے تعلیم کیسے حاصل کرنی ہے۔ یعنی اپنے اندر یہ صلاحیت پیدا کرنی ہے کہ جب نئے حالات میں پرانے دستور ناکام ہو جائیں تو کس طریقے سے اپنے رویّے کو حالات کے مطابق ڈھالے۔ تعلیم سے دو مقصد پورے ہوتے ہیں۔ اول ان رویوں کو اپنانا جو سماج نے قائم کر رکھے ہیں اور دوئم اس فن کو سیکھنا جس سے ان رویوں میں حسب ضرورت ترمیم کی جا سکتی ہے۔

پہلے مقصد کے تحت تعلیم سے مراد یہ ہے کہ ہر شخص کے رویّے کو ایک خاص معیار کے مطابق ڈھالا جائے تاکہ افراد کے طرزِ عمل میں کم سے کم اختلافات ہوں۔ دوسرے مقصد کے تحت تعلیم کا مطلب یہ ہے کہ انسان کے اندر اپنے طرزِ عمل میں مناسب تبدیلی لانے کی صلاحیت پیدا کی جائے تاکہ جب کبھی کوئی نئی صورتِ حال پیدا ہو تو وہ اس سے ہم آہنگ ہو سکے۔

تعلیم اور سکول

اگر والدین کے کسی گروہ سے پوچھا جائے کہ تعلیم کے مقاصد کیا ہیں یعنی سکول کی تعلیم ختم کرنے تک بچّے کے اندر کون سی صلاحیتیں پیدا ہو جانی چاہئیں تو

ان کے بنائے ہوئے متفرق مقاصد کی فہرست کچھ اس قسم کی ہوگی:- اپنی بات اچھی طرح سمجھا سکنا ۔ دوسروں کے ساتھ میل ملاپ پیدا کرنا ۔ مسائل کو سوچنا اور انہیں حل کرنا ۔ بنیادی باتوں سے واقفیت ۔ تعلیم حاصل کرنے کا اشتیاق ۔ زندگی کے بارے میں ایک جامع نظریہ ۔ روزی کمانے کی صلاحیت ایک ایسا رویہ اپنانا جو اخلاق کے اصول کے مطابق ہو ۔ کوئی نہ کوئی شغل اختیار کرنا کھیل کود میں حصہ لینا، یہ جاننا کہ کس طرح اچھا شہری بنا جا سکتا ہے جو اپنی قوم میں اور اس کے ساتھ ساتھ دنیا میں بھی دلچسپی لے ، خود اعتمادی اور ایسے ہی کئی اور بلند مقاصد۔

ایک لمحے کے لئے اگر آپ یہ نظر انداز کر دیں کہ مذکورہ بالا فہرست کو اہمیت کے لحاظ سے ترتیب دینا کس قدر مشکل ہے یا یہ طے کرنا کتنا دشوار ہے کہ ان مقاصد کے حصول کی صلاحیت کی کون سی سطح مقرر کی جائے ، تو بھی آپ دیکھیں گے کہ ہمارے سماج نے اپنے افراد کے لئے چند منتہائے مقصود متعین کر رکھے ہیں۔ ان کی کئی کارآمد درجہ بندیاں کی جا سکتی ہیں ۔

ثقافتی	کا مطلب ہے کہ
اپنی بات بخوبی سمجھانا ۔ پڑھنا ۔ لکھنا ۔ بولنا ۔ ماحول سے واقفیت ۔ کھیل کود میں شرکت ۔ زندگی کے متعلق جامع اور واضح نظریہ	لسانیات ۔ گنتی ۔ ٹیکنالوجی رسم و رواج اور روایات کا علم حاصل کر کے بچّہ نہ صرف اپنے قدرتی ماحول ہی سے ہم آہنگ ہو ۔ بلکہ (اور یہ خصوصاً؛ وہ اپنے ماحول کے

اس حصّے میں جو انسان نے بنایا ہے
اپنے فرائض کو سرانجام دے۔

سماجی

دوسروں سے میل ملاپ رکھنا۔
اچھا شہری ہونا۔ اپنے اعمال کو
اخلاقیات کے دائرے میں رکھنا
قوم میں اور اس کے ساتھ ساتھ
دنیا میں دلچسپی لینا

بچّے کو یہ علم ہو کہ سماج بڑے پیمانے پر
کیسے چلتا ہے۔ یعنی اقتصادیات۔
نظام حکومت۔ سیاسیات۔ مذہب
وغیرہ کا علم۔ اور یہ بھی کہ ذاتی روبرد
سطح پر تعلقات کیسے بنائے جاتے
ہیں۔

ذاتی

مسائل کو سوچنا اور ان کے حل ڈھونڈنا
سیکھنے کا اشتیاق۔ روزی کمانا۔
خوداعتمادی

خود اپنے بارے میں جاننا۔ اپنی
صلاحیتوں سے باخبر ہونا کہ سماج
میں اُن کی مناسب جگہ کون سی ہے
اور یہ جاننا کہ سماج کے قائم کیے
ہوئے ڈھانچے میں اپنی ضروریات
کیسے پوری کی جائیں

مذکورہ بالا مقاصد آپ کو ان تمام فہرستوں میں ملیں گے جو ماہرین تعلیم
نے پچھلی نصف صدی میں بنائی ہیں۔ ذرا مندرجہ ذیل فہرستوں کو ملاحظہ
فرمایئے۔ ان میں نیشنل ایجوکیشن ایسوسی ایشن کی فہرست ۱۹۱۲ء میں تیار کی

کی گئی تھی اور پروگریسو ایجوکیشن ایسوسی ایشن کی ۱۹۳۸ میں

نیشنل ایجوکیشن ایسوسی ایشن

۱۔ صحت۔

۲۔ بنیادی عوامل پر عبور۔

۳۔ خاندان کا اچھا رکن بننا۔

۴۔ پیشہ۔

۵۔ شہریت۔

۶۔ خالی وقت کا مناسب استعمال۔

۷۔ اخلاقی کردار

پروگریسو ایسوسی ایشن

۱۔ جسمانی اور ذہنی صحتمندی۔

۲۔ خود اعتمادی۔

۳۔ بلوغ کی ذمہ داریوں کی طرف پیش قدمی۔

۴۔ زندگی کے متعلق جامع اور واضح نظریہ

۵۔ گوناگوں ذاتی دلچسپیاں۔

۶۔ حسن پسندانہ قدرشناسی۔

۷۔ دانشمندانہ طریقے سے اپنی رہنمائی کرنا۔

۸۔ اپنے ہم عمروں اور بالغوں کے ساتھ سماجی تعلقات میں بالغانہ سوجھ بوجھ سے کام لینے کی صلاحیت حاصل کرنا۔

۹۔ اشیا اور خدمات کا دانشمندانہ مصرف۔

۱۰۔ صحیح پیشے کا تعین

۱۱۔ پیشے میں مہارت

اگر سماجی مقاصد کو قدرے صریحی شکل دے کر تعلیمی مقاصد کا نام دے دیا جائے تو عموماً اس سے مندرجہ ذیل صلاحیتوں کی تحصیل مُراد ہے ۔

ہنر	لسانی فن اور ریاضی
علم	حیاتیاتی ۔ طبیعی اور سماجی سائنس
رویہ	فنونِ لطیفہ اور پیشے میں مہارت ۔
برتاؤ	جسمانی تعلیم ۔

دوسرے موضوعات

اس قسم کی درجہ بندی تعلیمی منصوبوں میں خاص طور پر مفید ثابت ہوتی ہے کیونکہ اس سے آپ ان معیاروں کا تعین کر سکتے ہیں ۔ جہاں آپ کی رائے میں مختلف ذہنی سطح کے بچّوں کو پہنچنا چاہئے ۔ اس سے ایک ایسا نصاب طے کرنے میں بھی مدد ملتی ہے جس میں قدرے یکجہتی ہو ۔ تعلیم کا جائزہ لیتے وقت ہمیں اس بات سے اتنا تعلق نہیں ہوتا کہ پڑھایا کیا جا رہا ہے ۔ جتنا اس سے کہ پڑھایا کیسے جا رہا ہے ۔ کیونکہ ہمارا مقصد یہ ہے کہ تعلیم کے طریقوں سے مکمل واقفیت حاصل کی جائے اور یہ جاننے کی کوشش کی جائے کہ ہم کیسے انہیں زیادہ کارگر بنا سکتے ہیں ۔ اس لحاظ سے موضوع کا انتخاب و ترتیب اتنے کار آمد نہیں جتنی وہ سکیم جس کا مقصد یہ جاننا ہے کہ موجودہ طریقۂ تعلیم میں جو تفاعلی غیر یکسانیت ہے ۔ اس کے متعلق انسان کا رویہ کیا ہے ۔ مثال کے طور پر فنونِ زباں دانی ، فنونِ لطیفہ ، پیشے کے لئے تربیت اور جسمانی تعلیم کے لئے یہ ضروری ہے کہ جسمانی مستعدی کو فروغ دیا جائے لیکن تعلیم کے وہ اصول جو جسمانی مستعدی پر لاگو ہوتے ہیں ان کا اس بات

سے کوئی سروکار نہیں کہ پڑھایا کیا جارہا ہے۔ زیرِ تعلیم موضوع خواہ کوئی بھی ہو یہ اصول اسی طرح لاگو ہوتے رہیں گے۔ تعلیم کے نتائج کو نفسیاتی اصطلاحوں کے لحاظ سے ترتیب دینے کے لئے کئی قسم کی درجہ بندیاں کی جاسکتی ہیں۔ لیکن وہ درجہ بندی جو تعلیم کے موٹے موٹے مقاصد یعنی مہارت، علم، رویہ، برتاؤ سے قریب قریب مطابقت رکھتی ہے۔ ان نتائج کو مندرجہ ذیل عنوانات کے تحت ترتیب دیتی ہے:۔

حرکاتی - زبانی - ادراکی - رویہ

یہ تو ہم کہہ چکے ہیں کہ تعلیم وہ عمل ہے جس سے انسان کے برتاؤ میں تبدیلیاں لائی جاسکتی ہیں۔ اب ہمیں یہ دیکھنا ہے کہ وہ کون سے ایسے اسباب اور حالات ہیں جو تعلیمی عمل پر اثر انداز ہوتے ہیں۔ سکول کی سطح پر اس مساوات میں تین بنیادی عنصر عمل پذیر ہوتے ہیں اور یہ تینوں کبھی یکساں نہیں رہتے۔ یعنی طالب علم۔ سبق اور معلم۔

طالب علموں کی صلاحیت، تیاری اور سابقہ تجربہ ایک سا نہیں ہوتا نہ تمام موضوعاتِ تعلیم ایک جیسے مشکل یا پیچیدہ ہوتے ہیں۔ اس طرح ہر معلم کا اپنے طالب علموں کے اندر رغبت پیدا کرنے کا ڈھنگ ایک سا نہیں ہوتا اور نہ وہ ایک سی مشق یا قواعد کراتے ہیں۔ ان تینوں تغیر پذیر عناصر کا مطالعہ کرنا اور انہیں سمجھنے کی کوشش کرنا نہایت ضروری ہے کیونکہ ان میں سے ہر عنصر بجائے خود یا دوسروں کے ساتھ مل کر تعلیم کے عمل پر اثر انداز ہوتا ہے۔ جب ہم یہ کہتے ہیں کہ تعلیم کے عمل پر اثر انداز ہوتا ہے تو ہماری مراد صرف

مہارت یا علم کی تحصیل ہی سے نہیں بلکہ انہیں اپنے اندر جاذب کرنے اور ان کے استعمال سے بھی ہے ۔ یہ باتیں جن کا ہم نے ابھی ابھی ذکر کیا ہے رمندرجہ ذیل چارٹ سے واضح ہو جائیں گی ۔

وہ تغیر پذیر عنصر

جو اثر انداز ہوتے ہیں ۔

فرد پر

عمر
جنس
استعداد
آمادگی اور تیاری
سابقہ تجربہ
محرک

عمل

جسمانی و ذہنی پختگی

عضویاتی نشو و نما کے نتیجہ کے طور پر کارگذاری کی سطح میں تبدیلی آتی رہتی ہے ۔

تعلیم

تربیت اور مشق سے کارگذاری کی سطح میں تبدیلی آجاتی ہے ۔

نتیجہ

ثقافتی

محسوس کی جانے والی محرک استعدی

دوسروں سے سن کر اور سیکھ کر تعلیم حاصل کرنا

سماجی

ادراک اور شعور کے ذریعے تعلیم حاصل کرنا

سبق پر	تحصیل		ذاتی	فہم
تنظیم	برقراری			سوچ
دشواری	استعمال اور دوسروں تک منتقل کرنا			مسائل کا حل ڈھونڈ نکالنا
پرمعنی ہونا				
طوالت				رویّے کی مدد سے تعلیم حاصل کرنا
جذباتی اثر				رویّے
				جذبات
معلم پر				آدرش
مشق				
رہنمائی				
رغبت				
نتائج کا علم				
قواعد				

طالب علم یا موضوعِ تعلیم کی عدم موجودگی میں تعلیم کا تصور ممکن نہیں لیکن معلم کے بغیر تعلیم حاصل کی جا سکتی ہے ۔ بہت سی اہم باتیں ۔ ذاتی جذباتی اور رویّے ۔ ہم اپنے کنبے اور دوستوں سے بالکل غیر رسمی طور پر سیکھ

لیتے ہیں۔ اکثر اوقات ایسا لگتا ہے کہ معلموں کا سب سے بڑا مصرف یہ ہے کہ کم از کم جہاں تک حقائق کے بارے میں تعلیم حاصل کرنے کا تعلق ہے ا کہ وہ ہماری اتنی رہنمائی کر دیں کہ فلاں مواد ہمیں کہاں سے مل سکتا ہے اور اس کے ساتھ ہی مواد ڈھونڈنے کا ایک پروگرام مرتب کریں۔ وہ طالب علم جس کے اندر سیکھنے کی لگن ہے اور جسے اپنے دل و دماغ پر قابو ہے۔ کالج کی تعلیم کا بیشتر حصہ یقیناً اپنے آپ حاصل کر سکتا ہے۔ معلّم ہو یا نہ ہو، لیکن مشق، نتائج سے آگاہی اور قواعد، یہ ناگزیر ہیں۔ لہذا اس کتاب میں ہم یہ سمجھانا چاہتے ہیں کہ یہ متغیر عناصر جن کا پہلے ذکر ہو چکا ہے بجائے خود یا دوسروں کے ساتھ مل کر کیسے تعلیم کے عمل پر اثر انداز ہوتے ہیں کیونکہ جہاں بھی تعلیم کا عمل ہو رہا ہو گا ان میں سے تمام نہیں تو بہت سے عناصر ضرور اس عمل میں کار فرما ہوں گے اور ایک دوسرے کے اوپر اثر انداز ہو رہے ہوں گے۔ یہ ضروری ہے کہ ان کے باہمی تعلقات سے جو کلیے اخذ کئے جا سکتے ہیں سمجھا جائے اور انہیں پھر ایک باقاعدہ فکر کی صورت میں یعنی عملی تعلیم کی ایک تھیوری کی شکل میں پیش کیا جائے۔ ویسے یہ کہنا زیادہ قرین حقیقت ہو گا کہ بطور معلموں کے ہم پر لازم ہے کہ رفتار تعلیم سے متعلق اپنے ان نجی نظریوں کو جو ہمارے عقیدوں میں جھلکتے ہیں پس پشت ڈال کر یہ جائزہ لیں کہ ہمارے پڑھانے کے طریقے کس حد تک صحیح ہیں۔ نجی نظریوں کی رو وہ کتنے ہی مبہم کیوں نہ سہی ابھر مار کی وجہ یہ ہے کہ لیبارٹری (تجربہ گاہ) اور کلاس روم میں کوئی باہمی تال میل نہیں۔

جانوروں اور انسانوں کی سکھلائی کے موضوع پر تجربے کر کرکے اس مسئلے سے متعلق کافی واقفیت حاصل تو کر لی گئی ہے لیکن اس علم سے تعلیم کے دستور اور کلاس روم کے طریقوں میں کوئی خاص تبدیلی نہیں آئی۔ اس کی ایک وجہ تو یہ ہے کہ تعلیم کے دستور کی نوعیت کچھ ایسی ہے جہاں ہر شخص اپنے طور پر تجربے کرتا رہتا ہے اور ان تجربوں کے نتائج معلم سے معلم تک منتقل ہوتے رہتے ہیں دوسری یہ کہ اس شخص کے درمیان جو تعلیم کے بارے میں غور و خوض کر کے نظریئے وضع کرتا ہے اور اس کے درمیان جو ان نظریوں کو عملی جامہ پہناتا ہے (یعنی ماہر نفسیات اور معلم کے درمیان) ایک فاصلہ حائل ہے،

دو اہم نظریے جو تعلیمی تحقیق پر اثر انداز ہوتے ہیں وہ یہ ہیں۔ ۱- "تحریک اور فعل کا نظریہ" اور ۲- "دائرہ کار کا نظریہ" آج کل کی زبان میں ہم انہیں برتاؤ کا نظریہ اور ادراک کا نظریہ کہیں گے۔ اول الذکر نظریے کے مطابق تعلیم کا مطلب یہ ہے کہ تحریک اور اس کے ردِ عمل میں ایسا انسلاک قائم کیا جائے کہ یہ عادت بن جائے۔ موخر الذکر نظریے کے مطابق تعلیم کا مطلب یہ ہے کہ دائرہ کار کے اندر استوار ہونے والے رشتے کو اچھی طرح سمجھ کر اس کی بنا پر ادراکی ڈھانچے کھڑے کئے جائیں۔ انسلاک کے نظریے میں پختگی بذریعہ صلہ کو خاص اہمیت دی جاتی ہے اور ادراکی نظریے میں بصیرت کو دس برس پہلے ان نظریوں کی مختلف اشکال کو ان کے خالقوں کے ناموں سے موسوم کیا جاتا تھا۔ مثلاً تھارن ڈائک، گتھری، سکنر اور ہل "تحریک اور فعل" والوں میں اور لیون، ٹولمین، "دائرہ کار" کے گروہ میں۔ لیکن ان

دنوں جوں جوں تحقیق بڑھتی جارہی ہے ۔ یہ عیاں ہے کہ نظریاتی مسئلوں کو اس گروہ کے یا اس گروہ کے حق میں فیصلہ کر کے نہیں سلجھایا جاسکتا ۔ بلکہ ان کے سلجھانے کے لئے مدلل تشریح کی ضرورت ہے ۔ تعلیم کے میدان میں نظریاتی اور تحقیقی مسائل کا مطالعہ کرنے کے خواہاں طلبا کو کاش ، ہل گارڈ اور الیسٹیر کی تحریروں میں ان نظریوں کے مختلف پہلوؤں کی نہایت عمدہ تصریح مل جائیگی اور نظریاتی بحث کا خلاصہ " اینوئل ریویو آف سائیکالوجی " میں ۔

اگرچہ تجرباتی تحقیق کے نتائج کو فوراً کلاس روم میں بروئے کار نہیں لایا جاسکتا ۔ تاہم ان کی مدد سے کئی ایسے اصول وضع کئے گئے ہیں جن سے ان کی عملی اور براہ راست اہمیت کا پتہ چلتا ہے ۔ ہل گارڈ نے ان کا خلاصہ تیار کر کے ان میں نظریۂ شخصیت پر مبنی چند اور اصولوں کا اضافہ کیا ہے ۔

وہ اصول جن پر نظریۂ تحریک و ردّ عمل میں زور دیا گیا ہے

۱۔ طالب علم کو چاہیئے کہ وہ منفعل کی بجائے سرگرم سامع یا ناظر بنے ۔ نظریۂ تحریک و ردِّ عمل " طالب علم کے ردِّ عمل پر خاص زور دیتا ہے اور اس میں " علم بذریعہ کار " کا نعرہ ابھی تک مقبول ہے ۔

۲ ۔ مہارت حاصل کرنے کے لئے " بکثرت اعادہ " کے اصول کو اب بھی اہمیت دی جاتی ہے ۔ اس نظریے کے مطابق طالب علم کو سبق زیادہ سے زیادہ بار پڑھایا جانا چاہیئے ۔ تاکہ وہ اسے حفظ ہو جائے ۔ ٹائپ کرنے یا نو بجانے یا غیر ملکی زبان سیکھنے کے لئے بھی نو بار بار مشق کرنے کی ضرورت ہوتی ہے ۔

۳۔ طریقۂ تعلیم میں "صلہ" کی بہت اہمیت ہے۔ بالفاظ دیگر اعادہ کرتے وقت یہ بندوبست ہونا چاہیئے کہ اگر بچہ سبق صحیح صحیح دُہرا دے تو اس کی حوصلہ افزائی کی جائے۔ گو تفصیلات پر ابھی بحث کی گنجائش ہے۔ تاہم عموماً یہ دیکھا گیا ہے کہ مثبت صلہ (انعام) کو منفی صلہ (سزا) پر فوقیت حاصل ہے۔

۴۔ عمومیت اور امتیاز کے طریقوں سے پتہ چلتا ہے کہ مشق اور اعادے کی اہمیت مختلف کیفیتوں میں جوں کی توں قائم رہی ہے۔ لہذا ظاہر ہے کہ تعلیم کی رفتار کا محرکات کے ساتھ گہرا تعلق ہے۔ اگر محرکات کا دائرہ وسیع ہوگا تو تعلیم کی رفتار زیادہ ہوگی اور اگر یہ دائرہ تنگ ہوگا تو تعلیم کی رفتار بھی سست رہے گی۔

۵۔ استحکام اور امتیاز کے طریقوں میں کئی بار ایسی کیفیتیں پیدا ہو جاتی ہیں۔ جو باہمی طور پر متصادم ہوتی ہیں۔ لیکن ان کے رونما ہونے میں معلم یا محقق کے ارادے کو کوئی دخل نہیں ہوتا جیسا کہ نیل ملر کی تحقیق سے ظاہر ہے۔ ان میں سے بہت سی کیفیتیں اس قسم کی ہیں جن میں "نفسیاتی مرضیات" کے طالب علموں کو دلچسپی ہو سکتی ہے۔

۶۔ تعلیم کے لئے تحریکی کیفیتوں کا ہونا بہت ضروری ہے لیکن یہ ضروری نہیں کہ ہر شخصی اور سماجی محرک ہل اور سپنس کی تفسیر کے مطابق ہی ہو۔ اکثر دیکھا جاتا ہے کہ تشویش (اگر اسے ٹیلر کے پیمانے کے مطابق ناپا جائے)، ایک محرک کا کام دیتی ہے لیکن اس کے برعکس کامیابی کی خواہش سے وہ تحریک نہیں ملتی۔ (فاربر ۱۹۵۵ء)

وہ اصول جن پر

"ادراکی" نظریہ میں زور دیا گیا ہے

۱۔ موضوع کی اس طرح تشکیل کی جائے اور اسے یوں پیش کیا جائے کہ طالب علم اس کے بنیادی رشتوں کا بخوبی مطالعہ کر سکے۔ زیر مطالعہ مسئلہ کے وہ عنصر جنہیں بچہ شعوری طور پر سمجھ لے (مثلاً زمین پر بنے نشانوں سے راستہ ڈھونڈ لینا یا راستہ دکھلانے والے نشانوں کو سمجھنا اور یہ جاننا کہ یہ کرنے سے یہ ہوگا) اس کے نہایت اہم پہلو ہیں۔

۲۔ سادہ سے پیچیدہ کی طرف بڑھنے کا مطلب یہ نہیں ہے کہ اپنی مرضی کے مطابق کوئی بے معنی سا جز لے لیا اور اس کی مدد سے بامعنی مکمل موضوع کو سمجھنے کی کوشش کرنے لگے بلکہ اس کا مطلب ہے، سادہ مکمل موضوع سے قدرے پیچیدہ مکمل موضوع کی طرف ترقی۔ اس سے ظاہر ہے کہ ہمیں علم کی نفسیاتی تنظیم کا مطالعہ کرنا چاہیے اور مشین کی طرح بغیر سوچے سمجھے "جز اور مکمل" کے رشتے پر بحث نہیں کرنی چاہیے۔

۳۔ رٹا لگانے سے یا فارمولا کے مطابق پڑھنے کی نسبت سمجھ کر پڑھنے سے موضوع مستقل طور سے ذہن پر نقش ہو جاتا ہے اور اسے بآسانی کام میں لایا جا سکتا ہے۔ اس کلیے سے ظاہر ہے کہ تحریک اور ردِ عمل کے نظریہ میں جو اس بات پر زور دیا جاتا ہے کہ موضوع کے بامعنی ہونے سے اسے یاد کرنا اور یاد

رکھنا آسان ہو جاتا ہے، وہ بے جا نہیں۔

۴۔ سوچ سمجھ کر کسی عمل کا اعادہ کرنے سے بچّہ یہ جان لیتا ہے کہ فلاں کام کرنے سے فلاں نتیجہ نکلے گا۔ اس سے کم از کم بعض حالتوں میں "مؤثر پختگی" کے اصول کی نہایت خوبی سے وضاحت ہو جاتی ہے۔ نظریۂ "تحریک ردِ عمل" میں بھی اسی قسم کا ایک تصور ہے۔ جس کا مطلب یہ ہے کہ طالب علم کو نتائج کا علم ہونا چاہیئے۔ اس اصول کے تحت طالب علم ایک تجربہ کرتا ہے اور اس کے نتائج سے اپنے اندازوں کی تصدیق کر لیتا ہے۔

۵۔ منتہائے مقصود کا تعین طالب علم کے لئے ایک مؤثر محرک ثابت ہوتا ہے اور اس میں کامیابی اور ناکامی کی بنا پر وہ فیصلہ کرتا ہے کہ آئندہ اس کے منتہائے مقصود کی سطح کیا ہوگی۔ نتیجہ جان لینے کے بعد بچّہ اُس "عدم ہم آہنگی" کو کم کرنے کی کوشش (فیسٹنگر ۱۹۵۷ء) میں کئی قسم کی تدبیریں کرتا ہے، جو اس کی خواہشات اور حقیقتوں کے درمیان موجود ہے۔

یہ بات قابلِ غور ہے کہ ادراکی نظریے کی اس فہرست کا تعین "تحریک اور ردِ عمل" کی فہرست کی نسبت قدرے مشکل ہے۔ اور یہ اصول اگرچہ بظاہر معقول دکھائی دیتے ہیں لیکن ان کا کوئی منظم ثبوت نہیں دیا جا سکتا۔ تاہم ادراکی نظریے کی اس عملی کمزوری کے باوجود یہ کہنا صحیح ہوگا کہ یہ نظریے کارآمد ہے۔

شخصی نظریئے کے اصول

گو مندرجہ ذیل اصولوں پر تعلیم کی نفسیات میں کوئی خاص زور نہیں

دیا جاتا تاہم سکول کے طلبار کو پڑھانے میں یہ نہایت کار آمد ہیں۔

۱۔ طالب علم کی صلاحیتوں کو دھیان میں رکھنا نہایت ضروری ہے۔ سست اور ہوشیار طلبار کا اُن کی صلاحیتوں کے مطابق بندوبست کرنا چاہیئے۔

۲۔ چند صلاحیتیں جسمانی نشوونما اور سماجی ترقی کی مرہون منت ہوتی ہیں لہٰذا طالب علم سے کارکردگی کی توقع رکھتے وقت اس نشوونما یا ترقی کی سطح سے واقفیت ہونا ضروری ہے۔ ممکن ہے یہ واقفیت بہت ہی کار آمد ثابت ہو مثلاً تلفظ۔ لب ولہجہ اور ہیجے سکھانے میں۔

۳۔ شخصیت سماج کی دین ہے۔ لہٰذا تہذیب اور تمدنی پس منظر کی واقفیت ہونا ضروری ہے۔ کیونکہ ان کا اس بات سے گہرا تعلق ہے کہ طالبعلم کو کیا پڑھایا جائے اور کیسے پڑھایا جائے۔

۴۔ "تشویش کی سطح" خصوصاً میڈلر اور سار آسون سنہ ۱۹۵۲ء کے "تشویشِ امتحان،، کا نظریہ کا علم ضروری ہے۔ تاکہ یہ طے کیا جا سکے کہ طالب علم پر تعریف یا ملامت کا کیا اچھا یا بُرا اثر پڑتا ہے۔ یہ گلیہ کچھ حق بجانب ہی ہے کہ جلد مشوّش ہو جانے والے طلباء کو اگر بار بار یہ یاددہانی نہ کرائی جائے کہ وہ کام کتنی اچھی طرح یا بُری طرح کر رہے ہیں تو یہ طلبا رکچھ قسم کے کاموں کو نہایت خوبی سے انجام دیں گے۔ اس کے برعکس دیر سے مشوّش ہونے والے طلباؑ کی کارکردگی اُس حالت میں بہتر ہو گی جب اُن کی کارکردگی پر بار بار رائے زنی کی جائے۔

۵۔ ممکن ہے کوئی خارجی کیفیت ایک طالب علم کو تحریک دے۔ لیکن

دوسرے کو متاثر نہ کر سکے ۔ مثال کے طور پر الزبتھ جی فریچ (۱۹۵۸ء) یہ مشاہدہ کیا تھا کہ ان طلبا میں جنہیں خواہش کامیابی سے تحریک ملتی ہے اور ان میں جن کا اہم محرک خواہش الحاق ہے بہت فرق ہے۔

۶۔ فرد کے اندر محرکات اور اقدار کی تنظیم کو مناسب اہمیت دی جانی چاہیئے۔ مثال کے طور پر یکساں صلاحیت والے کالیجیٹ طلبا ان امتحانوں میں اچھے نمبروں سے پاس ہوتے ہیں جنہیں وہ اپنے اہم مضامین کے لئے کارآمد سمجھتے ہیں ۔ لیکن اِن امتحانوں میں جنھیں وہ غیر متعلق سمجھتے ہیں ان کا نتیجہ اتنا اچھا نہیں ہوتا۔

۷۔ تعلیم کے جماعتی ماحول سے (یعنی ایک طرف مقابلہ اور دوسری طرف تعاون ۔ ایک طرف کلیت کیشی اور دوسری طرف جمہوریت ۔ ایک طرف انفرادی تنہائی اور دوسری طرف ہم جماعتی) نہ صرف اس بات پر اثر پڑتا ہے کہ طالب علم اپنی تعلیم سے کس حد تک مطمئن ہے ۔ بلکہ اس بات پر بھی کہ اس تعلیم کا نتیجہ کیا ہے ۔

باب ۲

طالبعلم

تعلیم کو عالمگیر بنا دینے کی کوشش کا نتیجہ یہ ہوا ہے کہ ۲۵ ۔ ۳۰ طلبار کی جماعت قریب قریب ایک مسلمہ معیار بن گئی ہے۔ اس بندوبست نے معلموں کے سامنے ایک بہت بڑی مشکل کھڑی کر دی ہے اور وہ یہ ہے کہ اس گروہ کے اندر جو انفرادی غیر یکسانیت پائی جاتی ہے اس کا کیا انتظام کیا جائے۔ بچوں کے درمیان غیر یکسانیت اور خود ایک بچے کی اپنی داخلی غیر یکسانیت کو اکثر نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔ اگر نظر انداز نہیں کیا جاتا تو صرف ان کے وجود کو قبول کرنے پر ہی اکتفا کی جاتی ہے اور اس کے حل کا کوئی بندوبست نہیں کیا جاتا۔ اگر کوئی بندوبست کیا بھی جاتا ہے تو اس کی صورت عموماً یہ ہوتی ہے کہ تمام طلباء کو سبق تو ایک ہی پڑھایا جاتا ہے مگر اس کے ساتھ ہی یہ ضرور تسلیم کیا جاتا ہے کہ تمام طلباء کی رفتار ایک سی نہیں ہو گی۔ اس کی بجائے ہونا یہ چاہیئے کہ ایک ہی سبق پڑھانے کے لیئے مختلف

طلباء کے لئے مختلف مواد اور مختلف عمل استعمال میں لائے جائیں۔

انفرادی تفاوت

ذرا ان انفرادی تفاوتوں پر غور کیجیے جس سے پانچویں جماعت کے معلم کو واسطہ پڑتا ہے۔

جسمانی فرق

عمر
قد
وزن
جنس
نظر
قوت سماع
جسمانی مستعدی
کمی

سماجی فرق

سماجی اور اقتصادی حیثیت
مذہبی پس منظر
نسلی پس منظر
خاندانی رشتے
ہم رتبہ گروہوں کے رشتے

شخصیت کا فرق

کردار کی خصوصیت
محرکاتی ضروریات
مفاد
رویّے
جذباتی ردّعمل

صلاحیت کا فرق

ذہانت
فطری رجحانات
زبان
ریاضی
سائنس
آرٹ
موسیقی

کامیابی

سکول میں	سکول کے باہر
پڑھائی	شوقیہ مشاغل
حساب	فن
سائنس	موسیقی
آرٹ	کھیل
موسیقی	
سماجی مضامین	

یہ فہرست جامع نہیں۔ اس میں غیر یکسانیت کی صرف اہم قسموں کی طرف اشارہ کیا گیا ہے۔ اس میں شاید ہی کوئی مد ایسی نکلے جسے اس بنا پر حذف کیا جا سکے کہ اس کا تعلیم پر کچھ اثر نہیں پڑتا۔ ہاں البتہ انہیں اہمیت کے اعتبار سے اول یا ثانوی حیثیت ضرور دی جا سکتی ہے۔ ممکن ہے کسی پانچویں جماعت میں غیر یکسانیت کا دائرہ کافی وسیع ہو۔ اگرچہ اس کا انحصار اس پر ہے کہ بچوں کو پاس کر کے اگلی جماعت میں چڑھانے کے متعلق سکول کی پالیسی کیا ہے وسماجی نقطۂ نظر سے باہم کرنے کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ بچوں کی عمروں میں کوئی خاص زیادہ فرق نہیں ہوتا) تاہم سب سے کم اور سب سے زیادہ عمر میں بارہ مہینے کا فرق تو ضرور ہی ہوتا ہے۔ زیادہ تر امکان یہ ہے کہ یہ فرق ۱۵ سے ۱۸ مہینے تک ہو اور بعض حالتوں میں یہ ۲۴ سے ۳۶ مہینوں تک بھی ہو سکتا ہے۔ سب سے بڑے لڑکے کے قد اور سب سے چھوٹے لڑکے کے

قد میں ۱۲ انچ تک کا فرق ہو سکتا ہے۔ اسی طرح سب سے زیادہ وزن اور سب سے کم وزن میں ۶۰ پاونڈ کا فرق ممکن ہے۔ ایسی مثالوں کی کمی نہیں کہ سب سے بھاری لڑکا سب سے ہلکے لڑکے سے دُگنا وزنی ہو۔ اس کلاس میں وہ بچے بھی ہوں گے جو گیند کو صرف پکڑ ہی سکتے ہیں اور وہ بھی جو لٹل لیگ کے جونیر پیشہ ور کھلاڑی ہیں۔ ممکن ہے کوئی بچہ ایسا بھی جس کی نظر یا قوت سماع کم از کم درجے کی ہو اور کئی بچے ایسے بھی ہو سکتے ہیں جن میں کوئی ایسی جسمانی یا عضویاتی کمی ہو جس سے اگر پڑھنے لکھنے میں نہیں تو چلنے پھرنے اور کھیل کود میں دشواری پیش آتی ہو۔

ایسی کلاس میں بچوں کا درجۂ ذہانت ۷۰ اور ۱۴۰ کے دائرے میں ہوگا اور یہی نتیجہ آپ کو ہر اس کلاس میں ملے گا جہاں غیر یکساں بچوں کو اکٹھا کیا جائے گا۔ اگر آپ ان درجوں کو ذہنی عمروں کی شکل میں بدل دیں تو درجۂ ذہانت میں اس نمایاں تفاوت کی اہمیت آپ پر واضح ہو جائے گی: "درجۂ ذہانت" سے مراد وہ نسبت ہے جو "ذہنی عمر" کو "زمانی طبیعی عمر" سے ہے "زمانی عمر" ایک اصطلاح ہے جس کا مطلب یہ ہے کہ چند ایسے سوال بنا لئے جائیں جنہیں ایک خاص عمر کے بچے حل کر سکتے ہوں۔ اگر دس سال کا بچہ ان سوالوں کو حل کر لے جو دس برس کے بچوں کے لئے بنائے گئے ہیں تو اس کی ذہنی عمر اس کی زمانی عمر کے برابر ہوگی جس کا مطلب یہ ہوا کہ وہ اوسط درجے کی ذہانت کا مالک ہے۔

ذہنی عمر = درجۂ ذہانت $\frac{15}{15}$ = (1.00) = 100 (زمانی طبیعی عمر)

سہولت کے لئے کسر کو ۱۰۰ سے ضرب دے دیا جاتا ہے تاکہ درجۂ ذہانت ایک پورا عدد بن جائے۔ اگر ۱۰ برس کے بچّے کی ذہنی عمر ۷ نکلے تو اس کا درجۂ ذہانت ۷۰ ہوگا۔ یعنی اس کی ذہنی نشوونما کی رفتار اوسط بچّے کے مقابلے میں کم ہوگی۔

(ذہنی عمر) ۷ ۱۰ = ۷۰ × (درجۂ ذہانت)

(زمانی عمر) ۱۰

اسی طرح اگر دس برس کے بچّے کا درجۂ ذہانت ۱۴۰ کہا جائے تو اس کا مطلب یہ ہوگا کہ اس میں ۱۴ برس کی ذہنی عمر کے سوال حل کرنے کی صلاحیت ہونی چاہیئے۔

اس کلاس میں جس کا ہم ذکر کر رہے ہیں ذہنی عمر ۷ اور ۱۴ کے درمیان ہے۔ اگر اس سے کم عمر کے بچّوں کا گروہ زیرِ غور ہوتا تو درجۂ ذہانت کے اسی دائرے کا مطلب ہوتا کہ ان کی ذہنی عمریں نسبتاً کم ہیں۔ مثلاً پانچ برس کی عمر کے لئے ذہنی عمر کا دائرہ ساڑھے تین اور سات کے درمیان ہوتا۔ پانچویں کلاس کے طلباء کے اندر کم از کم اور زیادہ سے زیادہ ذہنی صلاحیت کے درمیان اکثر ۷ برس کا فرق دیکھا گیا ہے۔ اس سے یہ اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ کلاس ٹیچر کو انفرادی غیر یکسانیت سے کس حد تک دوچار ہونا پڑتا ہے۔ ان بچّوں کے رجحانات میں (خواہ ہم نے انہیں اپنی فہرست میں شامل کیا ہے یا نہیں) بھی اسی نوع کا فرق ہوگا۔

اگر آپ اس جماعت کے بچّوں کی کارکردگی کا جائزہ لیں تو صورت حال

یہ ہوگی کہ جہاں تک پڑھائی کا تعلق ہے اس کا معیار ایک طرف تو دوسری جماعت کا اور دوسری طرف نویں یا دسویں جماعت کا ہوگا۔ ایسی کلاس میں چھ میں سے پانچ بچوں کا معیار چوتھی سے لے کر چھٹی جماعت کا ہوگا۔ حساب میں یہ معیار نسبتاً کم ہوگا۔ جس کی وجہ یہ ہے کہ اس مضمون میں تعلیم کا دستور یہ ہے کہ کمزور طلباء کو زیادہ سے زیادہ مشق کرائی جاتی ہے۔ جہاں تک ہوشیار طلباء کا تعلق ہے وہ پڑھنے میں تو کلاس کے باہر بھی دل چسپی لیتے رہتے ہیں لیکن حساب میں کلاس کے باہر اپنے طور پر کوئی کوشش نہیں کرتے۔ ظاہر ہے کہ معیار تعلیم میں تفاوت گو مضمون پر منحصر ہے۔ تاہم اس میں شک نہیں کہ اس تفاوت کا دائرہ خاصا وسیع ہوتا ہے۔ مختلف طلباء کے معیار تعلیم میں جو فرق پایا جاتا ہے اس کی بیشتر وجہ سکول ہی ہے۔ لیکن بعض حالتوں میں مثلاً آرٹ یا موسیقی میں یہ فرق سکول سے باہر حاصل کی ہوئی تعلیم کی وجہ سے آتا ہے۔ بعض حالتوں میں اس کی وجہ یہ ہے کہ طالب علم کا شغل کیا ہے۔ خیر کوئی بھی ہنر ہو طلباء کے معیار میں فرق کا دائرہ خاصا وسیع ہوتا ہے۔

محرکات، رغبتیں، رویّے اور کردار کی خصوصیات میں بھی دگوان کی صحیح تصریح نہیں کی جا سکتی / بہت زیادہ غیر یکسانیت ہوتی ہے اور اس کا لازمی اثر بچوں کی تعلیم پر پڑتا ہے۔ سماجی فاصلے، خاندانی پس منظر اور اسی قسم کے دوسرے سماجی پہلو ایک دوسرے سے مختلف تو ہوتے ہیں۔ لیکن بچے کی تعلیم کے ساتھ ان کا تعلق صرف بالواسطہ ہے اور اس بالواسطہ تعلق کی نوعیت صرف یہ ہے کہ محرکاتی دائرہ عمل میں، رویّے میں، اور ایسی ہی دوسری باتوں میں جو سکول کے

باہر بنائے گئے رشتوں کا نتیجہ ہوتی ہیں۔ بہت حد تک ان سماجی فاصلوں کی جھلک نظر آتی ہے۔

یہ غیر یکسانیت صرف مختلف بچّوں کے درمیان ہی نہیں خود ایک بچّے کے اپنے اندر بھی موجود ہوتی ہے۔ مثال کے طور پر آپ اپنے ہی رجحانات اور صلاحیتوں پر نظر ڈالئے۔ بلاشبہ آپ کے اندر بعض صلاحیتیں بدرجہ اتم موجود ہیں۔ لیکن اس کے ساتھ ہی ساتھ کچھ پہلو ایسے بھی ہیں جن کی طرف آپ کا رجحان محدود ہے۔ تعلیم کی وجہ سے آپ نے بعض میدانوں میں تو خاصا وسیع علم اور ہنر حاصل کر لیا ہے۔ لیکن دوسرے میدانوں میں آپ کورے رہے ہیں۔ یہ کیفیت (یعنی چند میدانوں میں کمال اور باقی میں صفر) بہت سے لوگوں میں پائی جاتی ہے۔ وہ شخص جسے ہر میدان میں کمال حاصل ہو ایک نایاب شئے ہے۔ یہ جاننے کے لئے کہ کسی بچّے کی تعلیم حاصل کرنے کے امکانات کیا ہیں۔ آج کل اکثر ذہانت جانچنے کے امتحانوں کا سہارا لیا جاتا ہے، لیکن اگر آپ صلاحیتوں کی بلندی اور پستی کی مثال کو مدنظر رکھیں کہ کس طرح ہر شخص کے اپنے ہی اندر غیر یکسانیت موجود ہے تو آپ پر واضح ہو جائے گا کہ یہ امتحان کچھ زیادہ قابل اعتبار نہیں انہیں ہر صنف میں آپ کی صلاحیت جانچنے کا پیمانہ نہیں بنایا جا سکتا۔ بہتر ہوگا کہ ان "ذہنی امتحانوں" کی اہمیت کو محض یہیں تک محدود رکھا جائے کہ ان سے سکول میں بچّے کے رجحانات جاننے میں مدد ملتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ سکول کی سطح پر جہاں زیادہ تر زبانی تعلیم پر زور دیا جاتا ہے۔ ان امتحانوں سے بچّے کے رجحان کا تقریباً ٹھیک ٹھیک اندازہ لگایا جا سکتا ہے لیکن انسانی

سرگرمیوں کے بہت سے پہلو ایسے ہیں جن کے متعلق صلاحیت ناپنے کا کوئی موزوں پیمانہ نہیں ہے۔ مثلاً آرٹ سے رغبت یا موسیقی کی طرف رجحان، تخلیقی عمل، لیڈر شپ، سائنس سے دلچسپی وغیرہ وغیرہ ان اصناف میں بچے کی استعداد کا اندازہ لگانے کے لئے معلم کو دوسرے مظاہر کا سہارا لینا پڑے گا۔ اور ان میں ایک طریقہ جو خاصا اہم ہے یہ ہے کہ اس صنف میں بچے کی ترقی کی رفتار پر نگاہ رکھی جائے۔

خود طالبعلم کی سطح سے شروع کیجئے

آپ واحد بچے کو پڑھا رہے ہوں یا بچوں کے گروہ کو شروع کرنے سے پہلے آپ کو یہ علم ہونا چاہیئے کہ بچے کی موجودہ سطح کیا ہے۔ اس کا مقصد یہ ہے کہ آپ کو پتہ چل جائے کہ بچہ کیا کچھ جانتا ہے۔ جو تعلیم اسے دینی ہے۔ اُس کو سمجھنے کے لئے اس میں کہاں تک صلاحیت ہے اور تعلیم کا کونسا طریقہ زیادہ مؤثر رہے گا۔ پڑھائی شروع ہونے سے پہلے سکول میں جو امتحان لیا جاتا ہے اس سے پتہ چل جاتا ہے کہ طلباء کی کارکردگی کی سطح کیا ہوگی۔ گذشتہ سال میں دی گئی تعلیم کے چیدہ چیدہ پہلوؤں پر سوال پوچھ کر یا دوبارہ امتحان لے کر یہ اندازہ لگایا جاتا ہے کہ کونسے پہلو کمزور اور کون سے زوردار ہیں۔ اس کے بعد ابتدائی منزلوں میں یہ دیکھتے رہنا کہ نئی باتیں سیکھنے میں بچوں کی رفتار کیا ہے،

یا کوئی نئی بات بتاتے وقت اس کا خیال رکھنا کہ بچے کس تیزی سے اسے سیکھتے ہیں ۔ ان سے نہ صرف یہ جاننے میں مدد ملے گی کہ تعلیم کی رفتار کیا ہے بلکہ اور بھی بہت سی اہم خصوصیات کا پتہ لگ جائے گا ۔ مثلاً کام کرنے کی عادتیں، کسی مشکل مسئلے کو حل کرنے کا طریقۂ عمل، ناکامی کے بعد وطیرہ، قوتِ اختراع وغیرہ ۔ لیکن یہ جانچ نہ کبھی تکمیل تک پہنچتی ہے اور نہ اس کے نتیجے بالکل صحیح ہوتے ہیں ۔ یہ تو ایک مسلسل عمل ہے جس میں مشاہدہ اور امتحان، دونوں برابر کام کرتے رہتے ہیں ۔ اسے سمجھنے کے لئے ان دو اہم پہلوؤں پر غور کرنا ضروری ہے جو نشو و نما پر اثر انداز ہوتے ہیں یعنی بلوغ اور تعلیم ۔

بلوغ

بلوغ کی اصطلاح کئی معنوں میں استعمال ہوتی ہے ۔ وہ بچہ جو فطرتاً اضطراری ہوتا ہے ، جلد گھبرا جاتا ہے یا ہر وقت خوفزدہ رہتا ہے ۔ اسے "جذباتی طور پر نابالغ" کہا جاتا ہے ۔ خود پسند بچہ ، وہ بچہ جو تعاون نہیں دیتا، یا وہ بچہ جو بہت زیادہ اطاعت شعار ہو، اُسے "سماجی طور پر نابالغ" سمجھا جاتا ہے ۔ بلوغ سے مراد یہ ہے کہ جسمانی، جنسی ، جذباتی اور سماجی عوامل میں بچے کی کارکردگی کی سطح کیا ہے ۔ کونسا برتاؤ بچے کے بالغ ہونے کا ثبوت ہے اور کون سا نابالغ ہونے کا ۔ اس کی کوئی ایسی فہرست تو نہیں بنائی جاسکتی جو سب کو قابلِ قبول ہو ۔ لیکن جب ہم بالغوں کے بارے میں 'بالغ' یا 'نابالغ'

کا لفظ استعمال کرتے ہیں۔ تو اس فہرست میں عموماً مندرجہ ذیل باتوں کو شامل کر لیتے ہیں۔

نابالغ

غیر ذمہ دار، مجبور کرنے والا مضطرب

زندگی کا کوئی خاص منتہائے مقصود نہیں رکھتا۔ بے سروپا۔ فوری تسکین کا خواہشمند۔

دفاعی ذہنیت۔ حریفانہ فطرت۔ جنسِ مخالف کا خوف۔

لاشخصی تعلقات۔ جن میں کھچاؤ تخالُف، ناخوشگواری، مقابلہ، تسلّط و اطاعت کے عنصر غالب ہوں۔

بالغ

ذمہ دار

اپنے منتہائے مقصود کے حصول کی کوشش میں سرگرم۔ ان نشانوں کی طرف جو فی الحال ملتوی کر دیئے گئے ہیں متوجہ ہونے کی صلاحیت رکھتا ہے۔

جنسِ مخالف کے ساتھ ایسا رشتہ جو باہمی لطف کا باعث ہو۔

باہمی میل جول۔ جس میں ایک دوسرے کی قدر، تعاون، اور مل بانٹ کا جذبہ غالب ہو۔

نابالغ	بالغ
نفس کشی ورنہ تن پروری ۔	جسمانی تقاضوں کو بغیر حدود سے تجاوز کئے پورا کرتا ہے ۔
خود پسند ایذا دینے اور ایذا پانے میں لذت حاصل کرتا ہے ۔	دوسروں کا خیال رکھتا ہے ۔
ناکامی اور محرومی کا مداوا کرنے کے لئے فرار، تلافی اور بدل کا سہارا لیتا ہے ۔	ناکامیوں اور محرومیوں کا ڈٹ کر مقابلہ کرتا ہے یا اُن سے سمجھوتہ کر لیتا ہے ۔
اپنی تمام قوتوں کو ایک ہی پہلو پر مرکوز کئے رکھتا ہے ۔	زندگی میں توازن یعنی کام، کھیل محبت، آرام میں موافقت ۔
ہمیشہ احساسِ گناہ یا احساسِ عداوت کا شکار رہتا ہے ۔	احساسِ گناہ اور احساسِ عداوت سے مبّرا ۔
کٹر اصلاح پسند ۔	بہبودی کے لئے تعمیری کوشش ۔ سماجی ذمہ داری ۔

بلوغ اور بالغ میں فرق ہے ۔ مؤخر الذکر مراد وہ جسمانی نشو و نما ہے جس کی بدولت بچّوں میں جسمانی اور نفسیاتی اور عضلاتی تبدیلیاں آتی ہیں ۔ تعلیم کے کئی پہلو ایسے ہیں جو اس نشو و نما کے بعد ہی سیکھے جاتے ہیں ۔ بچپن میں آنے والی تبدیلیوں کا ایک مخصوص تسلسل ہوتا ہے ۔ جب بچّہ دو برس کا ہو جاتا ہے تو نشو و نما کی وہ تیزی جو پیدائش سے پہلے اور پیدائش کے فوراً بعد دیکھنے میں آتی ہے ، دھیمی پڑ جاتی ہے اور کم ہوتے ہوتے اعتدال پر آجاتی ہے ۔ قد تقریباً پانچ فیصدی اور وزن دس فیصدی کی رفتار سے بڑھتا ہے چھ سے بارہ برس کے درمیان جسمانی مستعدی طاقت اور قوتِ برداشت میں خاصی ترقی ہوتی ہے ۔ ربط دہی اور تنظیم کی صلاحیت میں اضافہ ہوتا ہے ۔ ردِّ عمل کی رفتار تیز ہو جاتی ہے اور چستی اور پھرتی بڑھ جاتی ہے ۔ دس اور تیرہ برس کے درمیان نشو و نما کی رفتار میں دفعتاً اضافہ ہو جاتا ہے ، اور یہ اضافہ اس عنفوان شباب کا پیش خیمہ ہے جو جنسی بلوغ کے ساتھ آتا ہے ۔ جہاں تک جسمانی بلوغ کا تعلق ہے ۔ اس منزل پر لڑکیاں لڑکوں سے تقریباً دو برس آگے ہوتی ہیں اور ان کا قد اور وزن لڑکوں کی نسبت زیادہ تیزی سے بڑھتا ہے ۔ اسی دوران میں یعنی جب جسم نہایت تیزی سے بڑھ رہا ہوتا ہے تو اس کے ساتھ ساتھ جسم کے تمام نظاموں میں بھی نمایاں تبدیلیاں آنے لگتی ہیں ۔ اس نشو و نما کا ایک خصوصی پہلو یہ ہے کہ اس میں تناسب اور ہمعصری کا فقدان ہوتا ہے ۔ یعنی مختلف جسمانی نظام کا ایک ساتھ یا ایک ہی نسبت میں نہیں بڑھتے ۔ سر کی حجامت اور شکل ، بدن کی بناوٹ ، گوشت ، پوست اور پنجر کی باہمی نسبت ، دل کا چھوٹا بڑا ہونا ، خون کا دباؤ ، نبض کی رفتار ،

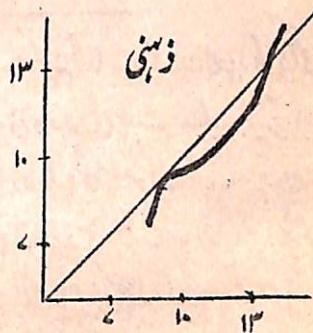
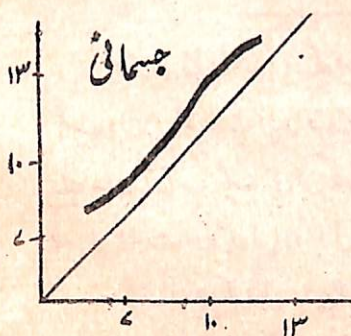
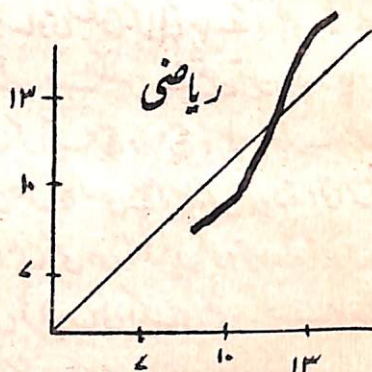
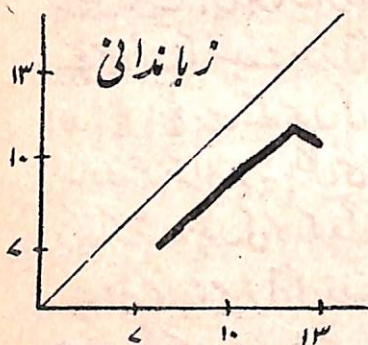
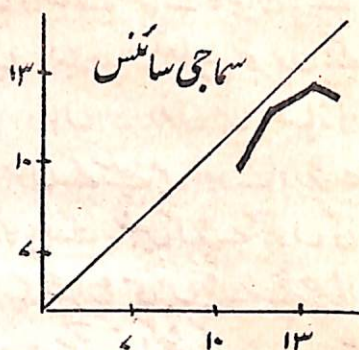
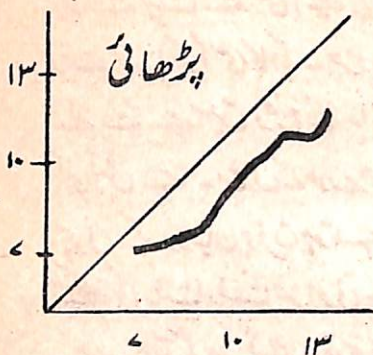
غدودوں میں سے رطوبت کا نکلنا، ان سب میں تبدیلیاں آرہی ہوتی ہیں لیکن ان تبدیلیوں کی رفتار ایک سی نہیں ہوتی۔ یہ تبدیلیاں جسم تک ہی محدود نہیں ہیں بلکہ ان کا اثر ذہنی صلاحیتوں پر بھی پڑتا ہے۔ مسائل کے حل کرنے کی صلاحیت (جس سے مراد ہے کلیے وضع کرنا، نتیجے اخذ کرنا اور پیچیدہ استدلال کرنا) برابر بڑھتی رہتی ہے۔ اس کے ساتھ ساتھ لازم و ملزوم کا رشتہ سمجھ میں آنے لگتا ہے۔ ذخیرۂ الفاظ میں نمایاں اضافہ ہوجاتا ہے اور سکول کی ابتدائی جماعتوں میں دس ہزار سے زیادہ الفاظ سے بخوبی آگاہی ہوجاتی ہے۔

اگر آپ گروہوں کے اعداد و شمار لے کر ان کی اوسط نکالیں تو گو آپ کو اس نشوونما کے تسلسل میں ایک باقاعدگی سی نظر آئے گی مگر اس کے باوجود آپ دیکھیں گے کہ ایک بچّے اور دوسرے بچّے کی نشوونما میں بہت زیادہ فرق ہے۔

عمر، بلوغ، آمادگی

مندرجہ ذیل اشکال کے مطالعہ سے پتہ لگتا ہے کہ ان میں دکھائی گئی عمروں میں مختلف اصناف میں بچّے کی کارکردگی بہت حد تک غیر یکساں ہے۔ اور اگر آپ ایک ہی عمر کے بچّوں کی کارکردگی کا موازنہ کریں۔ تو یہ غیر یکسانیت اور بھی زیادہ ہوگی۔ حرکاتی اور ذہنی دونوں میدانوں میں بڑی عمر کے بچّوں کی کارکردگی عام طور پر چھوٹی عمر والے بچّوں کی نسبت بہتر ہوتی ہے۔ لیکن کسی بچّے کی انفرادی کارکردگی کے بارے میں پیشگی اندازہ

لگانے میں اس کی عمر بجائے خود کوئی خاص مدد نہیں کرتی۔ کارکردگی میں غیر یکسانیت کی زیادہ تر وجہ عمر کی بجائے تجربے کی کمی یا بیشی ہے۔ چھوٹے بچّوں کی نسبت بڑے زبانی ہدایتوں کو بآسانی سمجھ لیتے ہیں۔ وہ زیادہ دیر تک اور زیادہ تحمل سے کام کرتے ہیں اور اپنی قوتوں اور توجہ کو زیادہ موثر طور سے اپنے کام پر مرکوز کر سکتے ہیں۔ اس کے برعکس چھوٹے بچّے جلد تھک جاتے اور ان کے حوصلے جلد پست ہو جاتے ہیں۔ ان کا کام کرنے کا ہنر ادھورا ہوتا ہے وہ اپنے متفرق تجربات سے نہ تو کوئی کُلیّہ اخذ کر سکتے ہیں۔ نہ ان میں ربط قائم کر کے انہیں فلسفے کی شکل دے سکتے ہیں۔ اگر آپ بالکل مختلف ماحول کے بچّوں کا مثلاً اونچے طبقے اور نچلے طبقے کا یا دیہاتی اور شہری بچّوں کا موازنہ کریں تو یہ غیر یکسانیت اور بھی زیادہ ہوگی۔

مندرجہ ذیل اشکال سے پتہ چلتا ہے کہ کسی بچے کی نشو و نما میں کس حد تک غیر یکسانیت ہوتی ہے۔ اگر یہ نشو و نما عمر کے مطابق ہر صنف میں یکساں ہوتی تو اس کی آئینہ داری وتر کی علامت سے ہوتی۔

زمانی عمر

عملی طور پر پہلے سے حاصل کردہ تجربے اور بلوغ کو ایک دوسرے سے

جُدا نہیں کیا جا سکتا۔ ان دونوں کا آپس میں کتنا گہرا تعلق ہے۔ یہ اس سے عیاں ہے کہ ہم لفظ "بلوغ" کو کئی معنوں میں استعمال کرتے ہیں اور ان میں سے بہت سے معنی ایسے ہیں جو بلوغ کی مختلف سطحات کا بیان کرتے وقت تجربے کو اُسی کا ایک جزو مانتے ہیں۔ البتہ جہاں تعلیمی تجربوں کے لئے نئے نئے سبق وضع کئے جا سکتے ہیں۔ وہاں ان دونوں میں امتیاز کی گنجائش ہے۔ مثال کے طور پر جسمانی کاموں کے سیکھنے میں چھوٹے اور بڑے بچوں کے درمیان جو فرق ہوتا ہے۔ اس کا باعث یہ نہیں کہ بڑے بچوں کی سیکھنے کی رفتار نسبتاً تیز ہوتی ہے بلکہ یہ کہ شروع ہی میں بڑے بچے چھوٹوں سے بہت آگے ہوتے ہیں۔ جو تجرباتی شہادت مَن نے اکٹھی کی ہے اس سے یہ کہیں ثابت نہیں ہوتا کہ اگر دونوں کو مساوی مشق کرائی جائے تو بھی بڑے بچے چھوٹوں کی نسبت جلد ترقی کریں گے۔ جب مگنس نے تین تین، چار چار اور پانچ پانچ برس کے بچوں کی ٹولیوں کو ایک پیچ در پیچ پہیلی یاد کرنے میں مساوی مشق کرائی (یہ بالکل نئی پہیلی تھی جس کا کسی بچے کو پہلے کوئی تجربہ نہ تھا)، تو اس نے دیکھا کہ بڑے بچوں کی کارکردگی شروع میں بھی اور آخر میں بھی چھوٹے بچوں سے بہتر تھی۔ تاہم ترقی کی رفتار تینوں ٹولیوں کی ایک سی تھی۔ جب بہت ہی چھوٹے بچوں کا بڑے بچوں کے ساتھ ان کاموں میں موازنہ کیا جاتا ہے جو ان کی استعداد کے اندر ہوں تو ان دونوں ٹولیوں کی کارگذاری میں جو فرق ملتا ہے۔ اس کا باعث عمروں کا فرق نہیں بلکہ یہ ہوتا ہے کہ بڑے بچے طاقت تجربے اور محرکات میں چھوٹے بچوں کی نسبت زیادہ پختہ ہوتے ہیں۔

جب یہ موازنہ کیا گیا کہ عمر یا قد یا وزن یا جسمانی پختگی کا جسمانی کاموں مثلاً دوڑنا،
کودنا وغیرہ کے ساتھ کیا رشتہ ہے، تو معلوم ہوا کہ صرف جسمانی پختگی کا ہی
اس قسم کی کارکردگی سے گہرا تعلق تھا۔

حرکاتی کام جتنے زیادہ پیچیدہ ہوتے جاتے ہیں۔ ذہنی اور جسمانی دونوں
صلاحیتوں کو اتنا ہی زیادہ بروئے کار لانا پڑتا ہے۔ ہدایتوں کو یاد رکھنے،
زیادہ عرصہ تک کام کرنے اور نتیجے کا انتظار کرنے اور اسی قسم کی دوسری باتوں
میں بڑے بچے نسبتاً پختہ ہوتے ہیں۔

اگر آپ پرائمری سکولوں میں سکھائی جانے والی کسی غیر ملکی زبان کی تعلیم کا
مشاہدہ کریں تو آپ کو پتہ چل جائے گا کہ یہ مسئلہ کس قدر پیچیدہ ہے۔ چونکہ چھوٹے
بچے نقل اتارنے میں تیز ہوتے ہیں انہیں کسی قسم کی نفسیاتی مانعتیں نہیں ہوتیں، نہ
انہیں کوئی اور زبان آتی ہے جو ان کی کارکردگی میں مخل ہو۔ لہذا اس نئی
زبان کے تلفظ اور لب ولہجہ کے معاملے میں ان کی کارکردگی بڑے بچوں کی
نسبت بہت بہتر ہوتی ہے۔ آوازوں کے معنی البتہ وہ مختلف ماحول میں
سیکھتے ہیں۔ بچہ جتنا بڑا ہوگا اتنا ہی اس کی مادری زبان اور غیر ملکی زبان ایک
دوسری پر اثر انداز ہوتی رہیں گی۔ یہ تلازم کسی حد تک زبان کے ساختی ڈھانچے
کو سمجھنے میں مدد بھلے ہی دیتا ہو لیکن یہ اس زبان میں مہارت اور روانی حاصل
کرنے میں خلل انداز ضرور ہوتا ہے۔ ایسے ہی کلیے بلوغ اور زبانی تعلیم کے
متعلق بھی وضع کئے جا سکتے ہیں۔ اگر تجربے کی غیر یکسانیت کو نظر انداز کر دیا جائے
تو وہ فوقیت جو عمر کے ساتھ منسوب کی جاتی ہے۔ دراصل اس کا باعث زبانی عمر

نہیں بلکہ ذہنی عمر کی ترقی ہے۔ اگر آپ یہ بات مدِ نظر رکھیں کہ کسی بھی جماعت میں چھوٹی سے چھوٹی اور بڑی سے بڑی عمر تک کوئی بہت زیادہ فرق نہیں ہوتا، تو اس کُلیّے کی اہمیت اور بھی بڑھ جاتی ہے۔ لہٰذا یہ ضروری ہو جاتا ہے کہ ان وجوہات کو جاننے کے لئے جو تعلیم کی رفتار میں غیر یکسانیت لاتی ہیں، ہم اپنی توجہ کسی اور طرف مبذول کریں۔ مثلاً بلوغ کی طرف یا پہلے سے حاصل کردہ تجربے کی طرف۔

تعلیمی اصطلاح میں بلوغ سے مراد تیاری یا آمادگی ہے کسی بچّے کو کوئی چیز سکھانے سے پہلے یہ جان لینا ضروری ہے کہ آیا وہ اسے سیکھنے کیلئے تیار ہے یا نہیں۔ تیاری سے مراد یہاں وہ دونوں معنیٰ ہیں جو ہم نے اس باب کے شروع میں لفظِ بلوغ سے منسوب کئے ہیں۔ چھوٹے بچّوں کے لئے تیاری کا مطلب یہ ہے کہ آیا بچّہ جسمانی طور پر اس قابل ہو گیا ہے کہ وہ تعلیم کا بار اٹھا سکے؟ یعنی اس کی مناسب عضلاتی، نفسیاتی اور ذہنی نشو و نما ہو چکی ہے یا نہیں؟ جوں جوں بچّہ بڑا ہوتا جاتا ہے اس کے سوال کی نوعیت بدلتی رہتی ہے۔ یعنی سوال یہ نہیں رہتا کہ آیا بچّہ جسمانی طور پر تعلیم کے لئے تیار ہے بلکہ یہ کہ مناسب رجحان کے علاوہ اسے وہ تجربہ بھی حاصل ہوا ہے یا نہیں جو اس تعلیم کے لئے ضروری ہے؟ ہنر سیکھنے کے لئے (مثلاً ٹائپ، شارٹ ہینڈ یا الجبرا) محض مناسب درجے کی جسمانی یا ذہنی صلاحیت ہی ضروری نہیں بلکہ زبان اور ریاضی میں مہارت بھی لازمی ہے۔

تیاری کا سوال اہم تو ہے۔ لیکن وہ ٹھوس شہادت جو اب تک مل سکی ہے اتنی ناکافی ہے کہ اس کی بنا پر اسے تعیّنی حیثیت نہیں دی جا سکتی (خاص کر پیچیدہ قسم کی تعلیم میں)، سیدھے سادے حرکتی ہنر سیکھنے میں اگر بچّے کے اندر وہ کم از کم جسمانی

طاقت یا حرکتی کنٹرول نہیں جو اُس کام کے لئے ضروری ہے تو چاہے آپ اسے کتنی ہی مشق کرا لیں اُس کا کوئی خاص فائدہ نہ ہوگا۔ اس کے برعکس ممکن ہے کہ وہ کوئی ایسا غلط عمل سیکھ لے جو بعد میں اس کے اس ہنر کے سیکھنے میں رکاوٹ ثابت ہو۔ یہ کلیہ ادراکی تعلیم پر بھی صادق آتا ہے۔ وہ بچے جنہیں گنتی رٹا دی جاتی ہے، اور یہ موقع نہیں دیا جاتا کہ وہ اعداد کے معنی سمجھنے کی کوشش کریں، کئی ایسی غلطیوں کو اپنا لیتے ہیں جو بعد ازاں اُن کی تعلیم میں رکاوٹ بن جاتی ہیں۔ کالج میں داخلے کے وقت لئے جانے والے امتحانوں میں ریاضی کے مضمون میں ایک غلطی جو اکثر دیکھنے میں آتی ہے، وہ ہے کسی سوال کو حل کرنے کے لئے غلط فارمولے کا استعمال اور پورے فارمولے کا یاد نہ ہونا۔ چونکہ طلبا کو ریاضی کی کوئی زیادہ سمجھ نہیں ہوتی۔ لہذا وہ نہ تو فارمولے کو از سرِ نو ترکیب دے سکتے ہیں نہ اس کی موزونیت کا تجزیہ کر سکتے ہیں۔ غالباً اس کی وجہ یہ ہے کہ ریاضی کی تعلیم میں اس کے میکانکی پہلوؤں پر ہی زیادہ زور دیا جاتا ہے اور اس کے فلسفیانی اور تصوراتی پہلوؤں کو تقریباً نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔

یہ جاننے کے لئے کہ بچہ تعلیم کے لئے تیار ہے یا نہیں، عموماً یہ طریقہ استعمال کیا جاتا ہے کہ اسے کوئی سبق یا اس کا ایک نمونہ دے دیا جاتا ہے اور مشق کے ابتدائی دور میں اس کے اس سبق کو سیکھنے کی رفتار پر نگاہ رکھی جاتی ہے۔ اگر سیکھنے کی رفتار سست ہو یا اسے یاد رکھنے میں دقت پیش آ رہی ہو تو اس کا مطلب یہ ہے کہ یا تو بچہ ابھی تعلیم کے لئے تیار نہیں یا سبق

خاصا مشکل ہے اور یا پھر دونوں ہی باتیں ہیں ۔ اگر سیکھنے کی رفتار تیز اور یاد رکھنے کی صلاحیت زیادہ ہو تو اس سے ظاہر ہے کہ سبق طالب علم کی صلاحیتوں کے مطابق ہے ۔

نفسیاتی و حرکاتی صلاحیتیں

مسک گرا اور سی تشور نے اپنی ابتدائی تحقیق میں منجملہ دوسری صلاحیتوں کے کئی ایسی بنیادی صلاحیتوں کی دریافت کی ہے جن پر حرکاتی ہُنرمندی کا دارومدار ہے ۔ ان کی فہرست مندرجہ ذیل ہے ۔

جسمانی قوت — جُثّہ

رفتار — ردِّ عمل کی رفتار

درستی — استقلال

قوتِ برداشت — توازن

پھُرتی — ضبط

اس میدان میں جو تحقیق ہوئی ہے اس کا جامع مطالعہ کرنے کے بعد گلِ فورڈ نے ان اجزا کی گنتی گھٹا کر چھ کر دی ۔

جسمانی قوت — دُرستی

رفتار — مربوط کرنے کی صلاحیت

تحریک — لچک

ان دونوں فہرستوں میں گہری مشابہت عیاں ہے۔ خصوصاً اس وقت جب مجتمع اور قوت برداشت کو جسمانی قوت کا ہی ایک پہلو مان لیا جائے ان میں سے ہر جزو پر صرف اسی لئے غور کرنا ضروری نہیں کہ مجموعی حرکاتی کارکردگی میں اس کی اہمیت کیا ہے بلکہ اس لئے بھی کہ اس کا جسم کے دوسرے اعضاء مثلاً دھڑ، بازو، ٹانگیں، ہاتھ، انگلیاں وغیرہ کے ساتھ کیا تعلق ہے۔ اگر آپ جسمانی تعلیم (یعنی دوڑنا، کودنا، اونچی چھلانگ لگانا۔ وزن پھینکنا، رِنگ لگانا۔ درخت وغیرہ پر چڑھنا، پکڑنا وغیرہ) میں درکار بنیادی مہارتوں پر غور کریں تو ٹانگوں کی قوت اور بازوؤں کی قوت کے فرق کی اہمیت آپ پر واضح ہو جائے گی (جیسے درخت وغیرہ پر چڑھنے میں اور اس کے مقابلے میں اونچی چھلانگ لگانے میں)

ذہنی صلاحیتوں کے سلسلے میں تو اس بات کی کافی شہادت اکٹھی کی جا سکتی ہے کہ ہر بچے میں کچھ نہ کچھ ذہانت ضرور ہوتی ہے۔ لیکن تحقیق سے پتہ چلا ہے کہ اس کے برعکس جہاں تک حرکاتی ہنر مندی کا تعلق ہے اس کا انحصار اس بات پر ہے کہ کسی مخصوص کام کو سیکھنے کے لئے بچے میں وہ مخصوص صلاحیت موجود ہے یا نہیں جو اس کے لئے درکار ہے۔ سی شور کی تحقیق کے مطابق لطیف حرکاتی صلاحیتوں کا تعلق باہمی "اوسطاً" ۳۱ء درجے ہے اور کثیف کا ۲۶ء درجے لیکن لطیف حرکاتی صلاحیتوں اور کثیف صلاحیتوں کا باہمی تعلق تقریباً صفر ہے جس کا مطلب یہ ہوا کہ ان کاموں میں جن میں ذہنی صلاحیت کی کوئی خاص اہمیت نہیں، سیکھنے کی رفتار کا تمام تر دارومدار اس پر ہے

کہ کس قسم کی جسمانی قوت درکار ہے۔

حرکاتی ہنر جتنا زیادہ پیچیدہ ہوگا اتنا ہی اس کا امکان ہے کہ اس کے لئے اعلیٰ ذہنی صلاحیتوں کی ضرورت پڑے۔ بالفاظ دیگر تعلیم اور ذہانت کا گہرا تعلق ہوگا۔ اس نظریے کی کچھ کچھ تائید اس بات سے ہو جاتی ہے کہ پیشے کی نوعیت اور درجۂ ذہانت میں ایک خاص نسبت پائی جاتی ہے جس سے ثابت ہوتا ہے کہ پیچیدہ کاموں کے لئے بلند درجے کی ذہانت درکار ہے۔ جیسے بجلی کا کام کرنے والا، اوزار اور ٹھپے بنانے والا، سانچے بنانے والا وغیرہ وغیرہ۔ تاہم اس میں کوئی شک نہیں کہ ذہانت کے علاوہ بعض دوسرے سماجی بواعث بھی پیشے کے انتخاب پر اثر انداز ہوتے ہیں۔

بلوغ اور حرکاتی استعداد کے بارے میں اب چند کلیے بیان کئے جا سکتے ہیں۔

۱۔ حرکاتی ہنر میں کوئی شخص کتنی مہارت حاصل کر سکتا ہے اس کا انحصار اس کی جسمانی اور ذہنی دونوں قسم کی صلاحیتوں پر ہے۔ تحقیق سے دریافت ہوا ہے کہ بنیادی جسمانی ہنر سیکھنے میں (مثلاً دوڑنا۔ کودنا وغیرہ جو پیچیدہ کھیلوں کا لازمی حصہ ہیں) چھ بنیادی عنصر درکار ہیں۔

۲۔ کوئی ہنر اور اسکی سکھلائی جتنی زیادہ پیچیدہ ہوگی اعلیٰ ذہانت اس پر اتنی ہی زیادہ اثر انداز ہوگی اور سیکھنے کی رفتار اتنی ہی زیادہ بڑھے گی۔

۳۔ حرکاتی مہارت کا انحصار طبعی بلوغ پر ہے ۔ البتہ جوں جوں بچہ بڑا ہوتا جاتا ہے، سماجی اور نفسیاتی بلوغ کی اہمیت بھی بڑھتی جاتی ہے ۔

۴۔ جہاں تک حرکاتی مستعدی کا تعلق ہے کسی بھی عمر کے بچوں کی انفرادی کارکردگی ایک دوسرے سے بہت زیادہ مختلف ہوگی ۔

۵۔ حرکاتی صلاحیتوں کا انحصار بنیادی طور پر جسمانی قوت پر ہے

۶۔ جوں جوں بچہ بڑا ہوتا جاتا ہے اس کی جسمانی قوت اور حرکاتی کارکردگی بھی عام طور پر بڑھتی جاتی ہے

۷۔ حرکاتی ہنر کے سیکھنے میں لڑکے اور لڑکیاں سن بلوغ کی منزل تک ایک دوسرے کے ہم پایہ رہتے ہیں ۔ اس کے بعد لڑکے لڑکیوں سے آگے نکل جاتے ہیں ۔ کیونکہ ان کی جسمانی قوتیں اور جسمانی نشو ونما (مثلاً استحالہ) یکساں نہیں رہتیں ۔ عمر بلوغ تک پہنچنے سے پہلے ان کی ہنرمندی میں اگر کوئی فرق پایا جاتا ہے تو اس کی وجہ یہ ہے کہ انہیں زندگی کا ایک جیسا تجربہ نہیں ہوتا ۔

ذہنی صلاحیتیں

ذہنی صلاحیتوں میں غیر یکسانیت کے متعلق جو مواد دستیاب ہے

وہ زیادہ تر ذہانت کے امتحانوں کے نتائج پر مبنی ہے اور کسی حد تک رجحان جانچنے کے امتحانوں پر بھی یہ امر افسوسناک ہے کہ ذہانت کی اصطلاح کا استعمال ان امتحانوں کے سلسلے میں کیا جاتا ہے جن کے بارے میں یہ کہنا زیادہ موزوں ہوگا کہ وہ محض تعلیم سے متعلق رجحان جانچنے کا ذریعہ ہیں۔ جب کوئی شخص ذہانت کے بارے میں سوچتا ہے تو عموماً اس کا مطلب یہ ہوتا ہے، کسی ماحول میں مؤثر طریقے سے اپنے فرائض کو سرانجام دینے کی صلاحیت، پیچیدہ صورتِ حال کو سلجھانے کی صلاحیت، نئے تقاضوں کے مطابق اپنے آپ کو ڈھالنے کی صلاحیت اور ایسے ہی دوسرے تصورات ذہانت کے امتحان توانسانی صلاحیتوں کے ایک بہت ہی محدود علاقے کا جائزہ لیتے ہیں۔ مثلاً وہ یہ کبھی نہیں بتا سکتے کہ آیا اس بچے میں اتنی قابلیت ہے کہ وہ آگے چل کر لیڈر بن سکتا ہے۔ یا سیلزمین ہوسکتا ہے۔ یہ امر کہ جیل کے قیدیوں کی ذہانت کی ترتیب میں اور باقی سماج کی ذہانت کی ترتیب میں کوئی خاص فرق نہیں ہوتا۔ یہ ظاہر کرتا ہے کہ ذہانت کے امتحانوں سے یہ اندازہ نہیں لگایا جاسکتا کہ فلاں شخص میں زندگی کے مختلف موڑوں کو پار کرنے کی صلاحیت ہے یا نہیں۔ ہمارا مقصد ان امتحانوں کی اہمیت گھٹانا نہیں بلکہ یہ ہے کہ ان کی افادیت کے بارے میں صحیح رائے قائم کی جائے۔ عموماً دیکھا گیا ہے کہ معلم درجۂ ذہانت کو ضرورت سے زیادہ اہمیت دیتے ہیں۔ ان بچوں سے جن کا درجۂ ذہانت زیادہ ہوتا ہے یہ توقع کی جاتی ہے کہ وہ ہر کام میں یکساں طور پر ہوشیار رہوں گے۔ اس کے علاوہ خواہ مخواہ یہ تصور کر لیا جاتا ہے کہ ذہانت کے امتحان کا نتیجہ بچے کی ذہانت کا قابل اعتبار پیمانہ ہے۔ ایسے امتحان میں اگر بچے کے امتحان کا نتیجہ

اچھا نہیں رہا تو وہ بچّہ پڑھائی کے امتحان میں اوسط سے اوپر ہی کیوں نہ رہا ہو لیکن اس امر کو بالکل نظر انداز کر دیا جاتا ہے حالانکہ ہونا یہ چاہیئے کہ اس تضاد کے ہوتے ہوئے ذہانت کے نتائج کے متعلق شکوک کا اظہار کیا جائے۔ حقیقی قابلیت کے علاوہ کئی دوسرے اسباب ان نتیجوں پر اثر انداز ہوتے ہیں۔

۱۔ پرچہ بنانے والے نے جس ذہن کو مثالی مانا ہے۔ ممکن ہے وہ موزوں نہ ہو۔ مثلاً وہ آبادی جسے مثالی مانا گیا ہے، اگر اس میں شہری یا دیہاتی عنصر غالب ہو تو اسے قصباتی آبادیوں کے لئے مثال نہیں بنایا جا سکتا۔

۲۔ امتحان ٹھیک طرح سے نہ لیا گیا ہو۔ مقررہ وقت کی صحیح پابندی نہ کی گئی ہو جس کی وجہ سے امتحان دینے والوں کے نمبر زیادہ یا کم آ گئے ہوں۔ انفرادی امتحانوں میں ٹھیک جواب اشارتاً سمجھا دیا گیا ہو۔ بچّے نے ہدایتوں کو غلط سمجھا ہو یا ایک سوال چھوڑ گیا ہو، یا اپنے جوابوں کو غلط جگہ لکھ گیا ہو۔

۳۔ ہو سکتا ہے امتحان کے وقت بچّے کو اس میں خاص دلچسپی نہ ہو۔ ان بچّوں کا جو پہلی بار امتحان میں فیل ہوئے تھے۔ جب دوسری بار وہی امتحان لیا گیا تو ان میں سے دو تہائی کا نتیجہ پہلے سے بہتر رہا۔

۴۔ ان بچّوں کا، جن کے خاندانی پس منظر مختلف ہوتے ہیں۔ تجربہ بھی بہت حد تک مختلف ہوتا ہے اور اس سے ذہانت

کے ان امتحانوں میں ان کی کارکردگی پر اثر پڑتا ہے۔ ذہانت کے امتحان اس مفروضے پر مبنی ہیں کہ ان سب بچوں کا جو امتحان میں بیٹھے ہیں۔ زندگی میں ایک سا تجربہ ہے۔ اس سے یہ نتیجہ اخذ کیا جاتا ہے کہ امتحان میں ان کی کارکردگی میں غیر یکسانیت کی وجہ ان کا مشترکہ تجرباتی پس منظر نہیں بلکہ اس کی وجہ ان کی اندرونی ذہانت کی غیر یکسانیت ہے۔ ظاہر ہے کہ اصل وجہ یہ نہیں اور ڈیوس نے ثابت کیا ہے کہ وہ بچے جن کا سماجی و اقتصادی پس منظر مختلف ہوتا ہے، زندگی میں یکساں مواقع حاصل نہیں کر سکتے۔ اس بات کی کافی شہادت موجود ہے کہ جن بچوں کا ماحول بدل جاتا ہے اور نیا ماحول تجربے کو وسیع تر بنا دیتا ہے ان امتحانوں میں ان کا نتیجہ پہلے کی نسبت بہتر رہتا ہے۔

۵۔ امتحان ایک سے نہیں ہوتے۔ بعض امتحانوں میں زیادہ تر زور الفاظ اور ان کے معنی پر دیا جاتا ہے۔ بعض امتحانوں میں یہ جاننے کی کوشش کی جاتی ہے کہ آیا بچے کو پہچان ہے یا نہیں اور اُن میں الفاظ اور ان کے معنی، حساب اور فاصلہ جانچنے کے سوالوں کا استعمال کیا جاتا ہے۔ قیاس منطقی، اعدادی تسلسل، اور مماثلت وغیرہ اَن گنت موضوعات کی جن کا اکثر استعمال کیا جاتا ہے۔ چند مثالیں ہیں۔ ان امتحانوں کے تجزیے سے جو نتائج نکلے ہیں۔ ان کے پیش نظر کہا جا سکتا

ہے کہ اس بات کا انحصار کہ کس امتحان میں کونسا موضوع استعمال کیا جاتا ہے اس پر ہے کہ ان بچوں کی استعداد کیا ہے۔ نتیجتاً ہر بچّے کے رجحانِ طبع میں جو غیر یکسانیت ہوتی ہے اس کے باعث امتحان میں اُن کی کارکردگی لازمی طور پر غیر یکساں ہوگی لیکن کارکردگی کی اس غیر یکسانیت کا انحصار اس پر ہے کہ پرچے میں کس قسم کے موضوعات استعمال کئے گئے ہیں۔ اس طرح بچپن میں لئے گئے امتحانوں کا نتیجہ بالکل چھوٹی عمر میں لئے گئے امتحان سے بہت مختلف ہوگا۔ کیونکہ جب امتحان حرکاتی موضوعات سے ترقی کرکے زبانی موضوعات تک پہنچتے ہیں تو ان کی نوعیت بہت زیادہ بدل جاتی ہے۔

ان اسباب سے دو جوان امتحانوں کے نتیجوں پر اثر انداز ہوتے ہیں اور اس اہمیت کے جو معلم ان نتیجوں کو دیتے ہیں، اس سلسلے میں یہ واقعہ بھی سُنئیے۔ حال ہی میں جب ایک معلّمہ کو پتہ چلا کہ چھ ماہ پہلے لئے گئے امتحان کے مقابلے میں دوسرے امتحان میں جو پہلے سے مختلف تھا اس کی جماعت کا درجۂ ذہانت کافی گر گیا ہے تو اس نے سُکھ کا سانس لیا۔ اس معلمہ کو شکایت تھی کہ پہلے امتحان میں بچوں کا نتیجہ بہت اچھا رہا اور اُن کی اوسطاً ذہانت بہت اونچی رہی تھی۔ لہٰذا اس بچاری کو سخت محنت کرنا پڑی۔ تاکہ یہ بچّے توقعات پر پورے اترتے رہیں لیکن جب دوسرے امتحان کا نتیجہ خراب رہا تو اس کو قدرے آرام کرنے کا موقع نصیب ہوا۔ کیونکہ اس سے اس کے اپنے اندازے کی تائید ہوگئی تھی۔ ان نتائج کو

جو اہمیت دی گئی وہ دونوں ہی صورتوں میں غلط تھی۔ کیونکہ دونوں ہی حالتوں میں ان امتحانوں کی محدودیت کو نظر انداز کر دیا گیا تھا۔

کسی امر کی واقفیت حاصل کرنے کے عمل میں مختلف صلاحیتیں کام کرتی ہیں، یعنی ادراک، یادداشت، اشاراتی منطق اور سوال حل کرنے کی قابلیت اور جن فرائض کو یہ سرانجام دیتی ہیں وہ ہیں۔ مختلف امور کے مابین امتیاز، تعمیم، تجزیہ، امتزاج، تخیل، تخلیق وغیرہ وغیرہ۔ ذہانت کے امتحان ــ خواہ وہ فرداً فرداً لئے جائیں یا اجتماعی طور پر ــ مختلف قسم کے موضوعات پر مشتمل ہونے کے باوجود فہم و تفہیم کے تمام عوامل سے ایک جیسا انصاف نہیں کر سکتے۔ جو امتحان زبانی نہیں ہوتے، ان میں زیادہ تر تصویروں اور اشکال کا سہارا لیا جاتا ہے اور بچے سے کہا جاتا ہے کہ وہ ان حصوں کو جو گم ہیں، تلاش کرے یا اگر کوئی شکل غلط ہو تو وہ غلطی بتائے۔ مشابہتوں اور اختلافات کی پہچان کرے۔ علامت کی جگہ عدد اور عدد کی جگہ علامت رکھے اور شکلوں کو ترتیب دے۔ زبانی امتحانوں میں ہم معنی یا مختلف المعنی الفاظ کے ذریعے یہ جانچنے کی کوشش کی جاتی ہے کہ بچے کا ذخیرۂ الفاظ کیا ہے۔ اور مماثلتوں، جمع تفریق وغیرہ کے سوال دیئے جاتے ہیں۔ چونکہ ان بچوں کی مختلف صلاحیتیں ایک سی نہیں ہو سکتیں، لہٰذا ہر امتحان کے نتائج مختلف ہوں گے۔

امتحانوں کے جزوی تجزیہ کے ذریعہ (جو امتحانوں کے کسی ایک سلسلے میں ایک جیسے اجزا کی شناخت کا دو اور دو چار قسم کا یقینی طریقہ کار ہے)، بہت سی بنیادی ذہنی صلاحیتیں دریافت کی گئی ہیں اور اس کے ساتھ ساتھ

وہ کام بھی معلوم کئے گئے ہیں جن کے کرنے میں کوئی مخصوص قسم کی بنیادی ذہنی قابلیت درکار ہوتی ہے ۔ ایسے امتحان وضع کر کے جو موضوعاتی نوعیت کے لحاظ سے ایک جیسے ہوں ۔ انفرادی قابلیتوں کی جداجدا سطح جانچی جا سکتی ہے اس سلسلے میں بہت سا ابتدائی کام شکاگو یونیورسٹی میں ایل ایل تھرسٹون نے ان تجربوں کے دوران کیا ہے ۔ جو " بنیادی ذہنی صلاحیتوں کے امتحان " کے نام سے موسوم ہیں ۔ گوشوارہ ۲ — ۱ پانچ قابلیتوں کے مابین باہمی رشتے کو ظاہر کرتا ہے ۔

گوشوارہ نمبر ۲ — ۱

بنیادی ذہنی قابلیتوں کے درمیان باہمی رشتہ

عمر ۷ — ۱۱ برس

زبانی	زبانی	مکانی	منطقی	ادراکی	اعدادی
مکانی[1]		۲۴٪	۶۳٪	۳۳٪	۲۵٪
منطقی			۴۰٪	۳۷٪	۱۰٪
ادراکی				۴۵٪	۳۲٪
اعدادی					۳۵٪

[1] فاصلہ جانچنے اور مقام کا اندازہ کرنے کی کوشش ۔

یہ باہمی رشتہ زبانی اور منطقی قابلیتوں میں سب سے زیادہ اور اعدادی و مکانی امور میں سب سے کم ہے۔ سٹفرسٹون کا نظریہ یہ ہے کہ انسان کئی انفرادی خصوصی، اور بنیادی صلاحیتوں کا مالک ہے اور ذہنی قابلیتوں کے مختلف امتحان ان صلاحیتوں کی یکساں طور پر جانچ نہیں کر سکتے۔ لیکن انگریز ماہر نفسیات سپیئرمین کا نظریہ اس سے مختلف ہے۔ وہ خصوصی صلاحیتوں کے وجود کو تو مانتا ہے۔ لیکن اس کا دعویٰ ہے کہ ان خصوصی قابلیتوں کے پیچھے ایک اوسط یعنی عام ذہانت بھی ہوتی ہے۔ اس نظریئے کی تائید اس بات سے بھی ہو جاتی ہے کہ بنیادی صلاحیتوں کے امتحان بھی ان خصوصی صلاحیتوں کے درمیان ایک تعلق باہمی کی طرف اشارہ کرتے ہیں۔ یہ بھی ممکن ہے کہ اس تعلق باہمی کا جسے ہم عام ذہانت سے منسوب کرتے ہیں۔ باعث یہ ہو کہ یہ امتحان جنہیں لفظوں کا سہارا لینا پڑتا ہے، اس قسم کی جانچ کا صحیح پیمانہ نہ ہوں۔ جوں جوں بچہ بڑا ہوتا جاتا ہے یہ باہمی تعلق کم ہوتا جاتا ہے۔ بالغوں میں اس باہمی رشتے کا درجہ اتنا زیادہ نہیں ہوتا جتنا بچوں میں ہوتا ہے جس سے اس نظریئے کو تقویت ملتی ہے کہ تمام صلاحیتیں یکساں درجے کی نہیں ہوتیں۔ گلفورڈ کی حالیہ تصنیف میں ذہانت کے ڈھانچے کا ایک نقشہ بنا دیا گیا ہے جو ذہنی مستعدی کے مختلف پہلوؤں کو ایک مربوط استدلال کی مدد سے واضح کرتا ہے۔

ذہانت اور تعلیم کا باہمی رشتہ

"بنیادی ذہنی صلاحیتوں کے امتحانوں" اور "سکول میں کارکردگی

کی سطح" کے درمیان باہمی رشتے کی جو شرح تھرسٹون نے دریافت کی ہے۔
وہ گوشوارہ نمبر ۲۔۲ میں دی گئی ہے۔

گوشوارہ نمبر ۲۔۲

کارکردگی	گروپ	زبانی	مکانی	ادراکی	اعدادی
پڑھائی	۹ سے ۹ء۵	۷۵ء	۳۴ء	۴۳ء	۵۳ء
پڑھائی	۱۰ء۵ سے ۱۱	۸۵ء	۴۰ء	۴۰ء	۴۸ء
حساب	چوتھی جماعت	۵۰ء	۳۰ء	۳۷ء	۴۴ء

اگر آپ گوشوارہ نمبر ۲۔۲ میں دیئے گئے اعداد کا گوشوارہ ۲۔۳ کے اعداد سے موازنہ کریں تو آپ چند ایسے نتائج پر پہنچیں گے جن سے یہ اندازہ لگا سکیں کہ سکول کا پروگرام طے کرنے میں یہ امتحان کہاں تک کارآمد ہیں۔ ذہانت کے امتحانوں کا اور سکول میں پڑھائے گئے مضامین کا آپس میں قریب قریب وہی تعلق ہے جس کی طرف رجحان جانچنے والے امتحانوں نے اشارہ کیا تھا۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ عملی طور پر جہاں یہ جاننا مقصود ہو کہ بچہ سکول میں کس حد تک ترقی کرے گا۔ یہ ذہانت کے امتحان بھی اتنے ہی کارآمد ہیں جتنے رجحان جانچنے والے امتحان (اس نتیجہ کا اطلاق البتہ بالغوں پر نہیں ہوتا، خصوصاً پیشے کے

انتخاب کے معاملہ میں تو ہرگز نہیں کیونکہ اس معاملے میں رجحان جانچنے والے امتحانوں کی مدد سے آئندہ کارکردگی کا بہت حد تک ٹھیک ٹھیک اندازہ لگایا جاسکتا ہے)

یہ درست ہے کہ ان امتحانوں کی مدد سے بچّے کی صلاحیتوں کے بارے میں کچھ مخصوص معلومات حاصل ہوجاتی ہیں جو آئندہ تشخیص میں کارآمد ثابت ہوسکتی ہیں لیکن ان پر جتنی محنت، وقت اور روپیہ صرف ہوتا ہے، شائد وہ کسی دوسری جگہ کم ازکم ابتدائی سکولوں میں) بہتر مصرف میں آسکتا ہے۔

گوشوارہ نمبر ۲ ــ ۳

ذہانت کے اور لوئر پرائمری سکول میں کارکردگی کی سطح کے درمیان باہمی رشتہ

تعلق باہمی کی شرح	بچوں کی تعداد (مضمون اور تعلق باہمی کی شرح کے مطابق)			
	پڑھائی	ہجے	حساب	خوشخطی
۹۰، — ۹۹،			۲	
۸۰، — ۸۹،	۶	۲	۱	
۷۰، — ۷۹،	۷	۳	۶	
۶۰، — ۶۹،	۱۲	۷	۲	
۵۰، — ۵۹،	۵	۵	۱۰	
۴۰، — ۴۹،	۴	۴	۶	۱
۳۰، — ۳۹،	۴	۵	۶	۱
۲۰، — ۲۹،	۶	۳	۱	۱
۱۰، — ۱۹،		۲		
۰۵، — ۰۹،		۱	۳	
۱۵، (-) — ۵۱، (-)	۲		۱	
متوسط شرح	۶۰،	۵۱،	۵۵،	۵۸،

ذہانت اور حرکاتی تعلیم

ننھّے بچّوں کا درجۂ ذہانت جانچنے کے امتحانوں میں انہیں جو کام کرنے کے لئے دیئے جاتے ہیں ان کی نوعیت بیشتر نفسیاتی اور حرکاتی ہوتی ہے اور یوں ان کی مدد سے بچّے کی ذہنی نشو و نما کا اس کی عمر کے ساتھ موازنہ کیا جاتا ہے۔ ان امتحانوں کے نتیجوں اور بعد میں لئے جانے والے امتحانوں کے نتیجوں کا (ان بعد کے امتحانوں کا انحصار بیشتر زبانی صلاحیتوں پر ہوتا ہے) آپس میں بہت کم تعلق ہوتا ہے۔ ذہانت کے امتحانوں اور حرکاتی کارکردگی میں (خواہ ان حرکاتی کاموں میں ہنرمندی درکار ہو یا محض جسمانی طاقت) اگر کوئی تعلق ہے بھی تو بہت ہی کم۔ اس سلسلے میں کافی چھوٹی عمر کے بچوں کے بارے میں تو مواد مل جاتا ہے۔ لیکن بالغوں اور لڑکوں کے بارے میں یہ مواد بالکل ادھورا ہوتا ہے۔ تاہم جو مواد ملتا ہے اس سے ظاہر ہے کہ ذہانت کے امتحانوں میں کارکردگی کی جو سطح ہوتی ہے۔ اس کا حرکاتی کاموں میں مستعدی کے ساتھ کوئی تعلق نہیں ہوتا۔

خاندانی پس منظر اور انفرادی غیر یکسانیت

سکول میں داخل ہونے سے پہلے سب بچوں کو سیکھنے کے عمل کا

کافی تجربہ ہو چکا ہوتا ہے جو سکول میں ان کی آئندہ ترقی پر اثر انداز ہوتا ہے۔ یہ تجربہ بیشتر انہیں اپنے گھر میں ہی ہوتا ہے اور دوست بھی اس کا ذریعہ بنتے ہیں۔ مگر ان کی حیثیت ثانوی رہتی ہے۔ رفتہ رفتہ بچّے کے ہمجولی اس معاملے میں اہم رول ادا کرنے لگتے ہیں۔ اس کے محرکات اور رویّوں کا تانا بانا گھر میں ہی بنا جاتا ہے اور یہیں بچّے کو زبان کے بنیادی اور بیشتر حصے کی واقفیت ہوتی ہے۔ سکول میں داخل ہونے تک بچّے تقریباً تین ہزار الفاظ نہایت بے تکلفی سے استعمال کر رہے ہوتے ہیں اور اس سے تقریباً چار گنا الفاظ کا مطلب سمجھ سکتے ہیں۔ لہٰذا جب بچّے کے تجربات پر اس کے گھریلو ماحول کی چھاپ لگی ہو اور اپنے تجربات کا مطلب بیشتر وہ خاندان کی وساطت سے ہی سمجھ سکتا ہو۔ تو کوئی تعجب نہیں کہ سکول میں داخل ہونے کے وقت ایسے بچّوں کی دلچسپیاں، رویّے اور شخصیتیں ایک دوسرے سے بہت مختلف ہوں۔ ٹیلی ویژن کے اثر کو بھی نظر انداز نہیں کیا جا سکتا۔ ذخیرۂ الفاظ کو تو یہ یقیناً بڑھاتی ہی ہے۔ رویّوں اور قدروں کے معاملے میں بھی اس کا کافی ہاتھ ہو سکتا ہے۔ سٹرام نے حال ہی میں جو تحقیق کی ہے۔ اس سے پتہ چلتا ہے کہ ٹیلی ویژن دیکھنے والے بچّے جب سکول میں داخل ہوتے ہیں تو ان کا ذخیرۂ الفاظ ان بچّوں کی نسبت تقریباً ایک برس آگے ہوتا ہے جو ٹیلی ویژن نہیں دیکھتے۔ لیکن پرائمری سکول پاس کرنے تک یہ فرق جاتا رہتا ہے۔

ممکن ہے رویوں کے معاملے میں ٹیلی ویژن کا رول خاصا اہم ہو۔ لیکن ابھی تک جو شواہد ملے ہیں ان سے یہی ثابت ہوتا ہے کہ بچّوں کو سماج کا حصہ بنانے میں ان کا اپنا خاندان ہی اہم رول ادا کرتا۔

دوسری جنگ عظیم سے پہلے لینڈز ، وارنر اور ہیوگ ہرسٹ اور ان کے علاوہ دوسروں نے بھی امریکی طبقوں میں بہت سے عمرانی مطالعے کئے ۔ ان مطالعوں سے پتہ چلا کہ امریکی قوم کی یہ تہیں ان افراد پر مشتمل ہیں جن کے رویئے تجربات ، قدروں کا ڈھانچہ اور طرز عمل وغیرہ ایک سے ہوتے ہیں اور ایک طبقے کی حیثیت وقار اور مراعات دوسرے طبقہ سے کافی حد تک مختلف ہوتے ہیں۔ ان طبقوں میں امتیاز کرنے کے لئے اونچا یا متوسط یا نچلا طبقہ وغیرہ کی اصطلاحیں استعمال کی جاتی تھیں ۔ اگرچہ لبا اوقات "سفید کالر" (جس سے مراد ڈاکٹر، وکیل، منیجر کلرک اور سیلزمین وغیرہ تھے) یا "نیلا کالر" (یعنی دستکار، صنعتی یا غیر تربیت یافتہ مزدور وغیرہ) کی سیدھی سی اصطلاح بھی استعمال کر لی جاتی تھی۔ یہ طبقاتی تقسیم، پڑھانے والوں کے لئے خاص دلچسپی کا موضوع ہے کیونکہ مختلف طبقوں کے مختلف محرکات ، مقاصد رویّوں ، اور دلچسپیوں کا بچوں کی پرورش کے طریقوں کے ساتھ گہرا تعلق ہے ۔ دیکھا گیا ہے کہ نچلے طبقے کے والدین ، درمیانے طبقے کے والدین کی نسبت اپنے بچوں کو آزادی بھی زیادہ دیتے ہیں اور مارپیٹ بھی زیادہ کرتے ہیں۔ درمیانے طبقے کے والدین تعلیم کی بہت زیادہ قدر کرتے ہیں اور اپنے بچّوں سے ان کی

توقعات بھی کافی ہوتی ہیں ۔ اس کے علاوہ درمیانے طبقے کے بچوں کے تجربے کا دائرہ بھرپور اور نسبتاً وسیع ہوتا ہے ۔ سماجی زندگی کے یہ پہلو واقعی دلچسپ ہیں ۔ لیکن پڑھانے والوں کو اتنی دلچسپی ان پہلوؤں سے نہیں ہوتی جتنی اِن کے اُن نتائج سے جو اُن کے مشاہدے میں آتے رہتے ہیں ۔
ایک اور امر جس کے نتائج بھی اتنے ہی قابلِ توجہ ہیں ۔ دیہاتی اور شہری کا فرق ہے ۔

اگر بچّوں کے ان گروہوں کا جو مختلف سماجی اقتصادی ماحول سے آتے ہیں ذہانت کے اعتبار سے یا سکول میں کارکردگی کے لحاظ سے معازنہ کیا جائے تو ان میں جو غیر یکسانیت پائی جائے گی ۔ وہ اس بات کی مظہر ہوگی کہ متوسط طبقے کے بچّے نچلے طبقے کے بچوں سے ، اور شہری بچّے دیہاتی بچّوں سے آگے ہوتے ہیں ۔ گوشوارہ ۲-۴ سے یہ بات واضح ہو جائے گی کہ والدین کے پیشے کو بچوں کے درجہ ذہانت سے کس حد تک نسبت ہے ۔

گوشوارہ ۲-۴

اوسط درجۂ ذہانت (سٹین فورڈ بنیے کی ترتیب)
یہ گروہ بندی باپ کے پیشے کے اعتبار سے کی گئی ہے ۔

باپ کا پیشہ	بچّے کی عمر	
	۲ سے ۵ برس	۱۵ سے اٹھارہ برس

ڈاکٹر، وکیل وغیرہ	۱۱۴٫۸	۱۱۶٫۴
کلرک، کاریگر اور پرچون تجارت پیشہ	۱۰۸٫۸	۱۰۹٫۶
نیم کاریگر	۹۷٫۲	۹۷٫۶

اس میں کوئی شک نہیں کہ اس فرق کی کئی وجہیں ہیں۔ ان میں سے ایک وجہ ماحول کا فرق ہے۔ ان بچوں کا جو دیہاتی ماحول سے شہری ماحول میں آجاتے ہیں۔ درجۂ ذہانت رفتہ رفتہ بڑھنا شروع ہوجاتا ہے۔ مگر ان کا جو پسماندہ علاقوں میں ہی پھنسے رہتے ہیں۔ درجۂ ذہانت گھٹنے لگتا ہے۔ درجۂ ذہانت کے بڑھنے کی وجہ یہ نہیں کہ صرف اچھے بچے ہی شہری علاقوں میں آتے ہیں۔ اس کا ثبوت یہ ہے کہ جب انہی بچوں کا امتحان طے شدہ وقفوں کے بعد لیا گیا تو بھی نتیجہ یہی رہا۔ اگر ماحول ہی اس فرق کی تمامتر وجہ ہوتی تو گوشوارہ ۲۔۳ میں بیشتر فرق دو اور پندرہ برس کی عمر کے درمیان ہوتا۔ لیکن جتنا فرق ان کی ذہنی سطحوں میں ۲ برس کی عمر میں تھا اتنا ہی فرق ۱۵ برس کی عمروں میں پایا گیا۔ اگر ماحول ہی تمامتر وجہ ہوتی تو لگاتار ناموافق ماحول کا نتیجہ یہ ہوتا کہ یہ فرق بتدریج بڑھتا چلا جاتا۔ اس فرق میں موروثی اثرات کا بھی یقیناً ہاتھ ہوتا ہے۔ ایک جیسے جڑواں بھائیوں کو مختلف ماحول میں پالا گیا تو ان کے مطالعہ سے یہ پتہ چلا کہ ان کی

ذہانت میں اتنا زیادہ فرق نہیں تھا جتنا ان کی شخصیت اور مزاج میں۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ماحول کی تبدیلی کا اتنا اثر ذہانت پر نہیں پڑتا جتنا مزاج اور شخصیت پر۔ ایک تیسری وجہ ذہانت کے امتحانوں میں دیئے جانے والے سوال بھی ہیں۔ ڈیوس نے جس کا پہلے ذکر آچکا ہے، یہ ثابت کیا ہے کہ ذہانت کے امتحان بالائی سماجی اور اقتصادی طبقے کے بچّوں کی رعایت کرتے ہیں۔ کیونکہ اس میں استعمال کی گئی زبان سے متوسط طبقے کے بچّے زیادہ فائدے میں رہتے ہیں۔

یہ سوال کہ خاندانی پس منظر کا اثر کیا ہوتا ہے، استاد کے لئے خاص دلچسپی کا باعث ہے کیونکہ یہ اثر سکول کے بارے میں بچّے کے رویّے اور ردِ عمل کی تشکیل میں خاص اہمیت رکھتا ہے۔ متوسط طبقے کی مائیں بچّوں کی ان ضرورتوں کو پورا کرنے کے معاملے میں جن کا وہ اظہار کرتے ہیں، نسبتاً زیادہ فراخدل ہوتی ہیں۔ بچّوں کے محرکات کے بارے میں ان کا رویّہ بُردبارانہ ہوتا ہے۔ انہیں اپنے بچّوں سے کافی توقعات ہوتی ہیں اور وہ اُن کی اُپج اور ذمہ داری کے احساس کی حوصلہ افزائی کرتی ہیں۔ برانفین برینر بچّوں کی پرورش کے طریقوں کا مطالعہ کرکے اس نتیجہ پر پہنچا ہے کہ پچھلے پچیس برسوں میں سب سماجی طبقوں میں بچّوں کو زیادہ آزادی دینے کے معاملے میں بتدریج تبدیلی آتی رہی ہے۔ اس نتیجے کی تائید میکوبی نے بھی کی ہے۔ لیکن اس کا مشاہدہ یہ تھا کہ مختلف طبقوں میں بچوں کی پرورش کے طریقے کچھ زیادہ مختلف نہیں۔ رسالے وغیرہ اور خاص طور پر ٹیلی ویژن کے عام استعمال نے

اس فرق کو بہت حد تک گھٹا دیا ہے لیکن مسٹر آم کا کہنا ہے کہ یہ فرق کسی حد تک اب بھی موجود ہے۔ اس کا مشاہدہ ہے کہ نچلے طبقے کے بچّے فرار کے لئے اور خیالی دنیا بسانے کے لئے متوسط طبقے کے بچّوں کی نسبت ٹیلی ویژن کا زیادہ سہارا لیتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ متوسط طبقے کے بچّے حقیقت سے نسبتاً زیادہ مانوس ہوتے ہیں۔

ذہانت کے امتحان زبان اور سوالوں کے اعتبار سے اگرچہ متوسط طبقے کی رعایت کرتے ہیں۔ تاہم یہ حقیقت ہے کہ ایک ایسی تہذیب میں جو روز بروز متوسط طبقے کی تہذیب بنتی جا رہی ہے۔ یہ امتحان بچّوں کی آئندہ کارکردگی کا اندازہ کرنے میں خاصے ممد ہیں۔ کہنے کا مطلب یہ ہے کہ سفید پوش پیشے بڑھتے جا رہے ہیں اور مزدوری کے کام گھٹتے جا رہے ہیں۔ البتہ ان امتحانوں کے نتیجوں کی تعبیر کرنے میں اس وقت خاص احتیاط برتنے کی ضرورت ہے۔ جب آپ ایسے بچّوں کے بارے میں رائے قائم کر رہے ہوں جو دیہاتی سے شہری، یا نچلے طبقے سے متوسط طبقے کے سماجی اور اقتصادی ماحول میں منتقل ہوئے ہوں۔ ان امتحانوں میں ان بچّوں کی کارکردگی پر رائے قائم کرتے وقت نہایت احتیاط سے کام لینا چاہیے۔ کیونکہ ممکن ہے ان کی کارکردگی پر ماحول کی تبدیلی کا زیادہ اثر ہو۔ لہذا مناسب یہی ہے کہ ان کے معاملے میں صرف اگلے چند ماہ کے لئے ہی اندازے قائم کئے جائیں۔

ذہانت میں اتنا زیادہ فرق نہیں تھا جتنا ان کی شخصیت اور مزاج میں۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ماحول کی تبدیلی کا اتنا اثر ذہانت پر نہیں پڑتا جتنا مزاج اور شخصیت پر۔ ایک تیسری وجہ ذہانت کے امتحانوں میں دیئے جانے والے سوال بھی ہیں۔ ڈیوس نے (جس کا پہلے ذکر آچکا ہے) یہ ثابت کیا ہے کہ ذہانت کے امتحان بالائی سماجی اور اقتصادی طبقے کے بچوں کی رعایت کرتے ہیں۔ کیونکہ اس میں استعمال کی گئی زبان سے متوسط طبقے کے بچے زیادہ فائدے میں رہتے ہیں۔

یہ سوال کہ خاندانی پس منظر کا اثر کیا ہوتا ہے، استاد کے لئے خاص دلچسپی کا باعث ہے کیونکہ یہ اثر سکول کے بارے میں بچے کے رویئے اور ردِ عمل کی تشکیل میں خاص اہمیت رکھتا ہے۔ متوسط طبقے کی مائیں بچوں کی ان ضرورتوں کو پورا کرنے کے معاملے میں جن کا وہ اظہار کرتے ہیں، نسبتاً زیادہ فراخدل ہوتی ہیں۔ بچوں کے محرکات کے بارے میں ان کا رویہ بُردبارانہ ہوتا ہے۔ انہیں اپنے بچوں سے کافی توقعات ہوتی ہیں اور وہ اُن کی اُپج اور ذمہ داری کے احساس کی حوصلہ افزائی کرتی ہیں۔ براِن فین برینر بچوں کی پرورش کے طریقوں کا مطالعہ کر کے اس نتیجہ پر پہنچا ہے کہ پچھلے پچیس برسوں میں سب سماجی طبقوں میں بچوں کو زیادہ آزادی دینے کے معاملے میں بتدریج تبدیلی آتی رہی ہے۔ اس نتیجے کی تائید میکوبی نے بھی کی ہے۔ لیکن اس کا مشاہدہ یہ تھا کہ مختلف طبقوں میں بچوں کی پرورش کے طریقے کچھ زیادہ مختلف نہیں۔ رسالے وغیرہ اور خاص طور پر ٹیلی ویژن کے عام استعمال نے

اس فرق کو بہت حد تک گھٹا دیا ہے لیکن مسٹر آم کا کہنا ہے کہ یہ فرق کسی حد تک اب بھی موجود ہے۔ اس کا مشاہدہ ہے کہ نچلے طبقے کے بچّے فرار کے لئے اور خیالی دنیا بسانے کے لئے متوسط طبقے کے بچّوں کی نسبت ٹیلی ویژن کا زیادہ سہارا لیتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ متوسط طبقے کے بچّے حقیقت سے نسبتاً زیادہ مانوس ہوتے ہیں۔

ذہانت کے امتحان زبان اور سوالوں کے اعتبار سے اگرچہ متوسط طبقے کی رعایت کرتے ہیں۔ تاہم یہ حقیقت ہے کہ ایک ایسی تہذیب میں جو روز بروز متوسط طبقے کی تہذیب بنتی جا رہی ہے۔ یہ امتحان بچّوں کی آئندہ کارکردگی کا اندازہ کرنے میں خاصے ممد ہیں۔ کہنے کا مطلب یہ ہے کہ سفید پوش پیشے بڑھتے جا رہے ہیں اور مزدوری کے کام گھٹتے جا رہے ہیں۔ البتہ ان امتحانوں کے نتیجوں کی تعبیر کرنے میں اس وقت خاص احتیاط برتنے کی ضرورت ہے۔ جب آپ ایسے بچوں کے بارے میں رائے قائم کر رہے ہوں جو دیہاتی سے شہری، یا نچلے طبقے سے متوسط طبقے کے سماجی اور اقتصادی ماحول میں منتقل ہوئے ہوں۔ ان امتحانوں میں ان بچوں کی کارکردگی پر رائے قائم کرتے وقت نہایت احتیاط سے کام لینا چاہیے۔ کیونکہ ممکن ہے ان کی کارکردگی پر ماحول کی تبدیلی کا زیادہ اثر ہو۔ لہٰذا مناسب یہی ہے کہ ان کے معاملے میں صرف اگلے چند ماہ کے لئے ہی اندازے قائم کئے جائیں۔

محرکات

بہت کم استاد ایسے ہیں جو اپنے بارے میں یہ سمجھتے ہوں کہ وہ بچوں کے محرکات یا رویّوں یا آدرشوں کی تشکیل کرتے ہیں۔ اپنے پیشے کے رول کے بارے میں ان کا نظریہ صرف یہ ہے کہ وہ علم کو دوسروں تک منتقل کرتے ہیں۔ اس رول کے ادا کرنے میں انہیں جو دقتیں پیش آتی ہیں ان کی وجہ یہ ہے کہ ان کے طلبار کو ان کے موضوع سے کوئی رغبت نہیں ہوتی۔ اس کا لازمی نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ استاد متواتر یہی کوشش کرتے رہتے ہیں کہ وہ کسی طرح طلبا کی دلچسپی بڑھائیں۔ ان کی کوششوں کی حوصلہ افزائی کریں اور جو سبق طلباء کو پڑھائیں وہ اُکتانے والا نہ ہو۔ استاد کوئی بھی طریقۂ کار استعمال کرے اس کا نتیجہ یہی ہوتا ہے کہ وہ نہ صرف طلبار کے موجودہ محرکات کی رہنمائی کرتا ہے، بلکہ آئندہ محرکات کی تشکیل بھی کرتا ہے۔ ان رویّوں اور محرکات کو جو شکل وہ دیتا ہے، وہ بھی اتنا ہی اہم کام ہے جتنا وہ حقائق اور وہ نظریے جنہیں وہ اپنے طلبار تک منتقل کرتا ہے۔

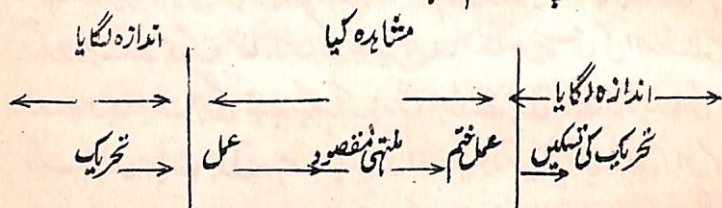
تعلیم کے اس پہلو کے متعلق جو حقائق کو طلبار تک منتقل کرنا ہے۔ ہم بہت کچھ جانتے ہیں لیکن محرکات کے بارے میں ہمارا علم کچھ اتنا زیادہ نہیں ہے۔ مؤخرالذکر اصطلاح ہمہ گیر قسم کی ہے جس میں

ضرورت، تحریک، مقصد، منتہائے مقصود، رجحان، اقدار، آدرش وغیرہ سبھی تصورات شامل ہیں۔ اس کے برعکس لفظ "تحریک" مخصوص معنوں میں استعمال ہوتا ہے اور اس سے مراد ہے بچے کے اندر کی وہ حالت یا وہ کیفیت جو اسے ایک خاص منتہیٰ تک پہنچنے کے لئے دعوتِ عمل دیتی ہے۔ ایک استاد کی حیثیت سے ہمارا مقصد یہ ہے کہ ہم اُن تحریکوں کا رُخ جو بچوں کے اندر موجود ہیں، تعلیم کی منزلوں کی طرف پھیر دیں اور ان کے اندر نئی تحریکیں پیدا کرنے میں اُن کی مدد کریں لیکن یہ ہم تبھی کر سکتے ہیں جب ہمیں یہ علم ہو کہ تحریکیں پیدا کیسے ہوتی ہیں اور ان میں کس قسم کے تغیرات آتے رہتے ہیں۔

ہم ایک عمل کا مشاہدہ کرتے ہیں اور پھر اس سے یہ اندازہ لگاتے ہیں کہ اس برتاؤ کی وجہ کیا ہے۔ اگر اسے ایک شکل کی صورت میں پیش کیا جائے تو یہ اس کچھ اس قسم کی ہوگی۔

مشاہدہ کیا

اندازہ لگایا ⟵ ⟶ | ⟵ ⟶ | اندازہ لگایا

تحریک کی تسکین ⟶ عمل ختم ⟶ منتہیٰ مقصود ⟶ عمل | تحریک ⟶

ہمارے اندازوں کا انحصار ایک طرف تو اس کیفیت پر ہوتا ہے جو عمل سے پہلے تھی اور دوسری طرف اس نتیجے پر جو عمل ختم ہونے کے بعد نکلا۔ ایک جیل خانے کے بورڈ آف ڈائریکٹرز کا صدر جس کا قد بہت چھوٹا تھا اپنے دراز قد ماتحتوں سے ہمیشہ یہ اصرار کیا کرتا تھا کہ وہ اس کے سامنے کھڑے

نہ ہوں ۔ بلکہ بیٹھے رہیں ۔ اگر آپ ان حالات پر غور کریں جن کے باعث اس نے یہ طرز عمل اختیار کیا تو آپ اس نتیجہ پر پہنچیں گے کہ وہ اپنی اس کمزوری کا مداوا کر رہا تھا جس کی وجہ اس کا جسمانی قد تھا ۔ کئی بچوں کے لئے عام طور پر "توجہ جو" کی اصطلاح کا استعمال کیا جاتا ہے کیونکہ ان کے ہر عمل کا مقصد یہ نظر آتا ہے کہ وہ لوگوں کی توجہ اپنے اوپر مرکوز کرنا چاہتے ہیں لیکن صرف اتنا کہہ دینے سے کہ یہ بچہ اس تحریک کے زیر اثر ہے ، کوئی مقصد حل نہیں ہو سکتا ۔ اگر کسی بچے کو شرمیلا یا خوف زدہ یا "توجہ جو" کہہ دیا جائے تو اس کا مطلب یہ ہوا کہ آپ صرف وہ بات کہہ رہے ہیں جو پہلے ہی ظاہر تھی چالیس برس پہلے انسانی برتاؤ کی تفسیر کے لئے بیشتر "جبلت" یا "وجدان" کا سہارا لیا جاتا تھا یعنی انسان فطرتاً جارحانہ ہے ، یا غول پسند ہے ، یا چیزوں کو حاصل کرنا چاہتا ہے ، وغیرہ وغیرہ ۔ یہ وجدانی نظریہ ناکام رہا کیونکہ یہ انسانی برتاؤ کی صرف گروہ بندی ہی کرتا تھا ، اس کی تفسیر نہیں ۔ مظاہر پرستی کی اصطلاح میں یہ وہی بات ہوگی جیسے یہ کہنا کہ بارش اس لئے ہوتی ہے کہ زمین کی ایک بارانی جبلت ہوتی ہے ، یا یہ (اور یہ واقعی کہا گیا ہے) کہ اس کا باعث اندر دیوتا ہے ۔ قدرت کا یہ مظہر تب تک ہماری سمجھ میں نہ آسکا جب تک ہم نے طبیعی قوتوں کے باہمی تعامل کو نہ سمجھا ۔ مثلاً مختلف درجۂ حرارت پر ہوا کی کمیت ، رطوبت کی مقدار وغیرہ وغیرہ ۔

انسانوں میں محرکات کا سلسلہ کچھ ایسا پیچیدہ ہوتا ہے کہ اسے مکمل طور پر سمجھ لینا بہت مشکل ہے ۔ ایک ہی حاجت کی تسکین مختلف قسم کے

نتیجہ سے ہوسکتی ہے۔ اس خواہش کی تسکین کہ لوگ میری عزت کریں کیڈلاک موٹر سے بھی ہوسکتی ہے اور دولت یا پروفیسری، یا اسی قسم کی کئی اور باتوں سے بھی معلم بن جانے سے ایک شخص تو یہ محسوس کرنے لگتا ہے کہ اب وہ ہر طرح سے محفوظ ہے لیکن ممکن ہے دوسرے نے اس پیشے کو اس لئے اختیار کیا ہو کہ اس سے اس کے خوفِ بالغان کا مداوا ہو جاتا ہے یا پھر اسے خواہش تھی کہ لوگ اس کی قدر کریں یا اس نے اپنے والدین کو خوش کرنے کی کوشش کی ہے۔ اس مشکل کے باوجود کامیاب معلم بننے کے لئے محرکات کو سمجھنا نہایت ضروری ہے۔

محرکات اور رویوں کا مطالعہ کرتے وقت ہمارا تعلق زیادہ تر ان کے رُخ سے اور ان کی قوت سے اور ان کے اُن خارجی اور داخلی اسباب سے ہوتا ہے جو انہیں متحرک کرتے ہیں اور ان پر اثر انداز ہوتے رہتے ہیں . . . جب بچے پہلی بار سکول میں داخل ہوتے ہیں تو اس وقت تک ان کا ایک بنیادی محرکاتی ڈھانچہ بن چکا ہوتا ہے اور اس ڈھانچہ کا تانا بانا بچے کے ان تجربات سے بُنا ہوتا ہے جو سماج میں رہتے رہتے اسے تب تک ہو چکے ہوتے ہیں۔

ماسلو نے محرکات اور ان کے نشو ونما کی ایک تھیوری پیش کی ہے جو اس بحث کے لئے مفید ہے۔ اس کا نظریہ ہے کہ محرکات کا بھی ایک نظام ہے جس میں اُن کو درجہ وار ترتیب دی گئی ہے۔ اس نظام کی ابتدا انسان کی بنیادی جسمانی ضرورتوں سے ہوتی ہے۔ پیدا ہوتے ہی ہماری

کچھ جسمانی ضروریات ہوتی ہیں جن کا پورا ہونا ہماری بقا کے لئے لازمی ہے
اگر ہمیں غذا اور رطوبت یعنی پانی سے محروم کر دیا جائے، اگر ہمیں بہت
زیادہ سردی یا بہت زیادہ گرمی کا احساس ہو یا جب جسم میں کیمیائی
تبدیلیاں ہو رہی ہوں، یا اسی قسم کی دوسری باتیں تو ہم ہاتھ پیر ہلانے پر
مجبور ہو جاتے ہیں۔ ننھے بچے کا سب سے پہلا فعل وہ ہے جب تکلیف کے احساس
سے اس میں ایک قسم کی بیداری سی آ جاتی ہے لیکن جلد ہی یہ عام بیداری
بچے کے نجی تجربے کی بنا پر ایک مخصوص عمل کی صورت اختیار کر لیتی ہے۔
اگر اسے دودھ پلانے کے اوقات مقرر رہیں تو اس کے بھوک یا پیاس کا
احساس ہونے کا ٹائم ٹیبل بھی تقریباً اسی حساب سے متعین ہو جاتا ہے۔
اگر اسے دودھ ایک مقررہ عرصہ کے لئے پلایا جاتا ہے تو اس سے اس کی
کھانا کھانے کی رفتار متعین ہو جاتی ہے۔ دودھ کی نوعیت (یعنی دودھ
چھاتی سے پلایا جاتا ہے، یا بوتل سے، یا پیالے سے) چوسنے
کی قوت پر اثر انداز ہوتی ہے۔ شروع شروع میں حالت یہ
ہوتی ہے کہ بچہ تب تک چپ نہیں ہوتا جب تک اسے غذا
نہ مل جائے۔ لیکن دھیرے دھیرے وہ غذا کا سامان یا آثار دیکھتے ہی
رونا بند کر دیتا ہے۔ مثلاً دودھ ملنے سے پہلے بوتل دیکھ کر وہ چپ
ہو جاتا ہے۔ بعد ازاں وہ صرف ماں کے قدموں کی چاپ سنتے ہی رونا
بند کر دیتا ہے، کیونکہ وہ جانتا ہے کہ اس چاپ کا مطلب غذا یا
نگہداشت ہے اور جب وہ بڑا ہو جاتا ہے تو زبانی اشاروں سے اس کی

تسلّی ہو جاتی ہے۔ مثلاً "ابّا کو اَلینے دو پھر کھانا کھائیں گے۔" وہ نہ صرف علامتوں یا آثار کو اپنی حاجت کی تسکین (کم از کم عارضی طور پر) کا سامان سمجھنے لگتا ہے بلکہ کھانوں میں امتیاز بھی کرنے لگتا ہے اور ایک چیز کو دوسری پر ترجیح دیتا ہے۔ یہ ترجیح مختلف انواع کے کھانوں کے متعلق اس کا ردِّ عمل ہے)۔ وہ یہ بھی سیکھتا ہے کہ کھانا حاصل کرنے کے لئے اسے کیا کرنا ہے اور جب کھانا مل جائے تو اسے کیسے کھانا ہے اور یوں انسانی برادری کے ساتھ اپنا رشتہ جوڑ کر اس کے اندر سماجی محرکات کا ایک نظام سا مرتب ہو جاتا ہے۔ اگر کوئی عمل کسی تحریک کی بخوبی تسکین کرتا ہے یعنی ضرورت یا احتیاج کو کم کرتا ہے تو اس تسکین سے اس عمل کو اور بھی تقویت ملتی ہے وہ عوامل یا واقعات جو کسی بنیادی ضرورت پورا کرنے کے وقت یا اس کے ساتھ ساتھ ہو رہے ہوتے ہیں۔ رفتہ رفتہ بجائے خود تقویت کا ذریعہ بن جاتے ہیں۔ دودھ پلانے وقت کے مختلف عوامل (بچے کو گود میں اٹھانا، لاڈ۔ پیار کرنا، اس سے باتیں کرنا۔ اس کی طرف دیکھ کر مسکرانا، اس کے ساتھ ربط بڑھانا) ایک خاص رول اختیار کر لیتے ہیں، اور آخر اپنی ایک جدا تفاعلی اہمیت بنا لیتے ہیں۔ وہ بجائے خود ایک منتہائے مقصود بن جاتے ہیں اور ان میں اتنی قوت ہوتی ہے کہ عمل کو تقویت دیں۔ جانوروں پر تجربے کر کے اس بات کی کافی شہادت فراہم کر لی گئی ہے کہ مناسب مشق سے خواہشات، شوق، ڈر وغیرہ بھی پیدا کئے جا سکتے ہیں۔ اور عین ممکن ہے کہ انسان کے سماجی محرکات اسی طرح پر پیدا ہوئے ہوں۔

ماسلو کا خیال ہے کہ اس طرح محرکات کا ایک تانا بانا سا بنتا رہتا ہے۔ سب سے پہلے بنیادی جسمانی ضرورتیں اور ان سے وابستہ نفسیاتی ضرورتیں پیدا ہوتی ہیں۔ یعنی "ذاتی تحفظ" کی وہ جبلّی خواہش جس کے تحت بچّہ جانی پہچانی چیزوں کو اجنبی چیزوں پر، اور دیکھے بھالے کو ان دیکھے پر ترجیح دیتا ہے اور اگر اسے کسی خطرے کا احساس ہو تو اس سے بچنے کی کوشش کرتا ہے۔ اس کے بعد علامتی ضرورتوں کا جنم ہوتا ہے۔ یعنی اس شخص کی خواہش جو ان بنیادی ضرورتوں کی تسکین کی علامت بن جاتا ہے۔ محبت۔ پیار۔ رفاقت۔ دوستی وغیرہ اس زمرے میں آتی ہیں۔ بچے کے لئے صرف اتنا ہی کافی نہیں کہ آپ اسے قبول کرتے ہیں۔ بلکہ اس کے علاوہ وہ یہ بھی چاہتا ہے کہ وہ لوگ جو اس کی زندگی کو منظم کرنے میں اس قدر اہم رول ادا کرتے ہیں اسے پسندیدگی کی نظر سے دیکھیں اور اہمیت دیں۔ اگر یہ پسندیدگی حاصل ہو جائے تو وہ اپنے آپ کو بہت محفوظ سمجھتا ہے اور اگر حاصل نہ ہو تو اسے خطرے کا اندیشہ لگا رہتا ہے۔

جب پسندیدگی حاصل ہو جاتی ہے تو اس کے بعد ان صفات اور ان افعال کی جو پسند کئے جاتے ہیں، اور جو ناپسند کئے جاتے ہیں، اپنے آپ پہچان ہو جاتی ہے۔ جب ہم خود اپنے بارے میں رائے قائم کرتے ہیں تو یہ دراصل اس رائے کا عکس ہوتی ہے جو دوسروں نے ہمارے بارے میں قائم کر رکھی ہے۔ یوں بچہ اپنے بارے میں یہ تصور قائم کر لیتا ہے کہ اس کی وقعت کیا ہے اور اس کے ساتھ ہی کسی حد تک اس کے اندر

خود پسندی آجاتی ہے۔ یہ تصور کہ ہماری اپنی اہلیت کیا ہے اندر یہ خواہش کہ ہمیں کس کی مانند بننا ہے (یعنی ہمیں کونسی مثال اپنے سامنے رکھنی ہے جس کے اندر ہم اپنی جھلک دیکھ سکیں) اس بات کے منظہر ہیں کہ ہماری اپنے بارے میں کیا رائے ہے اور ہم اپنے آپ کو کیا بنانا چاہتے ہیں۔ بچے کے سکول میں داخل ہونے تک ان محرکات کا تانا بانا کافی حد تک بن چکتا ہے۔ اس کے علاوہ بچے کو سماج کا ایک فرد بنانے میں جو عوامل کارفرما ہوتے ہیں (یعنی اسے کسی قسم کی سزا یا انعام دیا جاتا ہے، سزا کس حد تک کڑی ہے۔ جذباتی رشتے، کنبے کے اندر تسلط و اطاعت کے رشتے وغیرہ) ان کا بچے کے کردار پر گہرا اثر پڑتا ہے۔ مثلاً بچہ کس حد تک خود مختار ہے، اس کا جارحانہ پن کس قسم کا ہے۔ اور اس جارحانہ پن کا ہدف کیا ہے۔ اپنے اس جارحانہ پن کا اظہار کرتے وقت اسے کس حد تک الجھن ہوتی ہے۔ اپنے ماحول کی چھان بین کرنے اور اس پر عبور حاصل کرنے کے لئے وہ کس قسم کی کوشش کرتا ہے وغیرہ

سکول چاہتا ہے کہ بچے کی اپنے ماحول پر قابو پانے کی حسیت کی نشوونما کرنے کے ساتھ ہی اس کی مدد کی جائے۔ تاکہ وہ اپنی ترقی کے امکانات کا زیادہ سے زیادہ فائدہ اٹھا سکے۔ پہلی جماعت کے بچے میں یہ ضرورتیں نہایت ابتدائی منزل میں ہوتی ہیں۔ استاد کا کام یہ ہے کہ وہ ان محرکات کو پیدا کرے۔ یعنی وہ موجودہ محرکات کو اس طرح استعمال کرے اور سود مند تجربوں کے لئے ایسے مواقع مہیا کرے جن سے ان

محرکات کو فروغ ملے۔ جسمانی آرام، احساسِ تحفظ، پیار، پسندیدگی، اور خود پسندیدگی ــــ یہ بچّے کے بنیادی محرکات ہوتے ہیں اور ان میں سے ہر محرک گھریلو ماحول کے پس منظر میں اپنا ایک خاص رویہّ اور قدروں کا معیار قائم کر لیتا ہے۔

ان محرکات کی تسکین دوسرے لوگوں کے اعمال پر منحصر ہے۔ ایک کلاس روم کے اندر کسی بچے کی ان ضرورتوں کو کہ اسے پیار، پسندیدگی اور عزّت ملے، کہاں تک پورا کیا جا سکتا ہے، اس کا انحصار استاد پر ہے اور یہ انحصار صرف اسی حد تک نہیں کہ استاد میں ان ضرورتوں کو پورا کرنے کی کہاں تک صلاحیت ہے، بلکہ یہ بھی کہ وہ کس قسم کے برتاؤ کو پسندیدگی کی نظر سے دیکھتا ہے۔ اگر بچہ یہ پسندیدگی حاصل کرنے میں کامیاب ہو جاتا ہے تو اس کے محرکات کی تسکین ہو سکتی ہے اور اس کے لئے یہ راستہ کھُل جاتا ہے کہ وہ کامیابی اور حصول مقصد کی اپنی ان صلاحیتوں کو فروغ دے سکے جو سکول کے مقاصد کے منافی نہیں۔ لیکن اگر وہ اس پسندیدگی کو حاصل نہیں کر سکتا تو وہ اپنے محرکات کی تسکین کے لئے کوئی اور ذریعہ ڈھونڈے گا اور اسکول میں اس کا رویّہ ایسا بن جائے گا کہ اس سے مقصدیت یا کسی خاص منزل تک پہنچنے کی خواہش کی بجائے کھچاؤ، شکست اور محرومی جھلکنے لگے گی۔

جسمانی محرکات ایک خاص دائرے میں کام کرتے ہیں۔ تحریک، عمل، تسکین، راحت، اور پھر وہی تحریک، عمل، تسکین، راحت وغیرہ یعنی

جسمانی اور نفسیاتی تمناؤں کے درمیان توازن لیکن انسان کے سماجی محرکات کی اتنی آسانی سے تصریح نہیں کی جاسکتی ۔ جب انسان ایک منتہیٰ کو حاصل کرلیتا ہے۔ تو اس کا محرک اور بھی قوی ہو جاتا ہے ۔ شاید ہی کوئی کروڑ پتی ایسا ہو جو پہلے ایک لاکھ روپے حاصل کر کے مطمئن ہو گیا ہو۔ سماجی محرکات کا ایک خاصہ یہ بھی ہے کہ وہ مستقل ہوتے ہیں اور متواتر تحریک دیتے رہتے ہیں ۔ اس خاصیت کی وجہ سے انسانی محرکات کو سمجھنے میں خاص دشواری پیش آتی ہے ۔ انکی دوسری خاصیت ان کا رُخ ہے جو ہمیں یہ بتاتا ہے کہ اپنے محرکات کی تسکین کے لئے ہم کسی خاص منتہیٰ کو ہی کیوں اپناتے ہیں۔ محرکات کو ہم داخلی تمناؤں کی کیفیتیں بھی کہہ سکتے ہیں ۔ جو انسان کو اس بات پر مجبور کردیتی ہیں کہ وہ ہاتھ پیر ہلاکر اس تمنا کو رفع کرے ۔ بھوک کی حالت میں جب انسان کو غذا میسّر نہیں ہوتی یعنی جب ضرورت اور اس ضرورت کو پورا کرنے کا سامان ایک دوسرے سے الگ ہو جاتے ہیں تو انسان اپنی غذا تلاش کرنے کے عمل میں مصروف ہو جاتا ہے۔ سماجی محرکات کا بھی یہی حال ہے۔ یعنی جو کچھ ہم ہیں اور جو کچھ ہم بننا چاہتے ہیں۔ جو کچھ ہمیں میسّر ہے اور جو کچھ ہم حاصل کرنا چاہتے ہیں ۔ ہماری جو حالت ہے، اور جو ہم نہیں چاہتے کہ ہماری حالت ہو جب ان کے درمیان ہم آہنگی نہیں رہتی تو انسان اس بُعد کو دور کرنے کے لئے سرگرم عمل ہو جاتا ہے ۔ ہم کیا چاہتے ہیں ؟ ہماری ضرورتیں کیا ہیں ؟ ہمیں کس بات کا اندیشہ ہے ؟ یہ ایسی توقعات ہیں جو سیکھی جاسکتی ہیں ۔ ان توقعات کی ابتدا خارجی یا داخلی، دونوں قسم کے مؤثرات سے ہو سکتی ہے ۔ اس کے علاوہ یہ بھی ممکن ہے کہ کسی محرک کے دو یا دو سے زیادہ جذباتی یا غیر جذباتی پہلوؤں کے

درمیان ہی ہم آہنگی نہ رہے۔

سکول میں داخل ہونے والے بچّے کے لئے کئی قسم کی غیر ہم آہنگیاں اپنے آپ کھڑی ہو جاتی ہیں اور پھر ان کا تناؤ اسے عمل پر مجبور کر دیتا ہے۔ ان میں سے زیادہ تر غیر ہم آہنگیاں جذباتی سطح پر ہوتی ہیں۔ بچہ ابھی تک گھر میں ہی رہا ہے جہاں (اور یہ اکثر ہوتا ہے) جیسا بھی وہ ہے اسے قبول کیا جاتا ہے اور اس سے پیار کیا جاتا ہے۔ اسے شعوری طور پر یہ احساس نہیں ہوتا کہ اس کی حیثیت یا صلاحیت دوسروں سے مختلف ہے۔ اس کے برعکس اب وہ ایسی کلاس میں داخل ہو جاتا ہے جہاں اس جیسے اور بھی بہت سے بچّے ہیں اور ان سب کی صلاحیتیں ایک دوسرے سے مختلف ہیں۔ اب وہ سب اس دنیا میں ہیں جہاں انہیں ایک معروضی معیار پر پرکھا جاتا ہے اور جہاں ان کی کارکردگی کا لاشخصی اور غیر جذباتی جائزہ لیا جاتا ہے۔۔ اسے ایک باقاعدہ پروگرام کے تحت کام کرنا ہے جس میں اس کی مرضی کے مطابق ردّوبدل کا کوئی امکان نہیں ہوتا۔ وہ بچّہ بھی جو سکول جانے کا بہت مشتاق ہوتا ہے ان غیر ہم آہنگیوں اور ان سے پیدا ہونے والے تناؤ سے نہیں بچ سکتا اور بہت ممکن ہے کہ ان سے اس کے احساسِ تحفظ، پسندیدگی خود پسندی اور قبولیت وغیرہ کے محرکات بھی متاثر ہو جائیں۔

یہ غیر ہم آہنگی۔ غیر جذباتی بھی ہو سکتی ہے۔ کل کی بات ہے کہ مَیں کے ایک جنگل میں سیر کرتے کرتے میں صنوبر کے ایک جھنڈ میں جا نکلا۔ چھ چھ فٹ کے فاصلے پر لگی درختوں کی قطاروں کو دیکھ کر ایسا لگتا تھا جیسے یہ کوئی شجر زار

ہے جھنڈ کے وسط میں پتھر کے ستون نصب تھے۔ یہ ستون جو دو فٹ اونچے تھے دس دس فٹ کے فاصلے پر لگے تھے۔ اس شخص کے لئے جو نیو انگلینڈ سے واقف ہو جنگل کے وسط میں بنی پتھروں کی باڑ کوئی نئی بات نہیں لیکن عمارتی پتھر کے یہ ستون کچھ مختلف ہی تھے۔ "یہ حقیقت" اور "توقع" کے درمیان بعد والا معاملہ تھا، اور اس سے عمل کی خواہش کو تحریک ملی میں اس قطار کے ساتھ ساتھ جنگل میں چلتا چلا گیا۔ ذرا آگے جاکر مجھے پتھر کے کھمبے ملے جن کے اوپر دس دس فٹ لمبی پتھر کی سلیاں یوں رکھی تھیں جیسے یہ کوئی جنگلہ ہو۔ میں نے سوچا شاید ان کھمبوں کے اوپر کے پتھر (جو سڑک کے نزدیک تھے) کوئی اٹھا کر لے گیا ہوگا۔ لیکن یہ کوئی تسلی بخش حل نہ تھا۔ تھوڑی دور اور آگے جاکر یہ جنگلا ایک ٹیلے کے ساتھ ساتھ اوپر کی طرف چلا گیا۔ اس ٹیلے کی چوٹی پر کے ستون چھ فٹ اونچے تھے اور انہوں نے ایک بیس فٹ مربع احاطے کو گھیر رکھا تھا۔ اس احاطے کے اندر دروازے سے ذرا ایک طرف ہٹ کر کسی خاندان کا نجی قبرستان تھا۔ اس کے اندر قبروں کی تین قطاریں تھیں جن کے سرا اور پاؤں کی طرف پتھر لگے تھے) یہ پتھر کوئی خاص اونچے نہ تھے) اگرچہ میرے شوق تجسس کا یہ مکمل جواب نہ تھا۔ تاہم اس سے اس غیر ہم آہنگی کی، جس کا مجھے شروع شروع میں احساس ہوا تھا۔ بہت حد تک تسکین ہو گئی تھی اور چونکہ اب حقیقت اور توقع میں بعد نہیں رہا تھا۔ لہٰذا یہ عمل بھی ختم ہو گیا۔

غیر ہم آہنگی کے تصور کی مدد سے محرکات کی تصریح کرنے میں دو کمزوریاں ہیں۔ اول یہ کہ اس سے یہ وضاحت نہیں ہوتی کہ آخر کیا وجہ ہے کہ کئی حالتوں میں

بُعدجُوں کا تُوں قائم رہتا ہے اور اسے دور کرنے کی کوئی کوشش نہیں کی جاتی ؟
دوم یہ کہ ایسا کیوں ہوتا ہے کہ محرک کی تسکین ہو چکنے کے بعد بھی کوشش جاری
رہتی ہے ؟ امریکہ کے شمالی حصّے کے باشندے کے لئے یہ سمجھنا دشوار ہے کہ جنوب
کا باشندہ جمہوری اصولوں کی حمایت تو کرتا ہے لیکن سرکاری سکولوں میں نیگرو
بچوں کو گورے بچوں کے ساتھ بیٹھ کر پڑھنے کی اجازت دینے کے خلاف ہے ۔ شمالی
باشندے کی (نظر میں) جو سرکاری سہولتوں اور خدمات پر سب کے مشترکہ حق کو
تسلیم کرتا ہے ۔ یہ تضاد ناقابل فہم ہے لیکن اگر وہ شمالی باشندہ ذرا اس
بات پر غور کرے کہ وہ خود بھی سکونتی علاقوں میں حبشیوں کا رہنا پسند نہیں کرتا
تو یہ تضاد اس کے لئے ناقابل فہم نہیں رہے گا ۔ اس اعتبار سے شمالی باشندہ بھی
حبشیوں کو الگ رکھنے کا اتنا ہی حامی ہے جتنا جنوب کا رہنے والا امریکی ۔ اور
شاید اس سے بھی زیادہ ۔ لیکن اس کی یوں تصریح کی جا سکتی ہے کہ اس سے
پہلے کہ عقیدے اور عمل کا فرق محرکاتی تانے بانے میں تناؤ پیدا کرے ، یہ
ضروری ہے کہ ان دونوں تصورات کا (آپ انہیں اشیائے مدرکہ بھی
کہہ سکتے ہیں) ایک دوسرے کے ساتھ تعلق پیدا کیا جائے ۔ ہمیں کیا پسند
ہے اور کیا ناپسند ۔ جب تک ان دونوں کا آپس میں کوئی نہ کوئی تعلق نہ ہو ،
یا ان کے درمیان کچھ مشترک نہ ہو ، تب تک عمل کی تحریک نہیں ہوگی جب تک
ہم ایک کو دوسرے سے الگ تھلگ رکھیں گے تناؤ پیدا نہیں ہوگا ۔ اور
اس تناؤ کو کم کرنے کے لئے عمل کی ضرورت نہیں پڑے گی ۔
دو واقعات اس عمل کو ختم کر سکتے ہیں ۔ ایک یہ کہ بُعد کو دور کر دیجئے تناؤ

آپ دور ہو جائے گا۔ یہ حالت کسی حقیقی واقعہ کی بدولت بھی آسکتی ہے یا کسی ایسے واقعہ کی بدولت بھی آسکتی ہے جسکو آپکے تخیل نے تخلیق کیا ہو۔ ایک بچہ بہ کامیاب ڈھونگ رچ کر کہ وہ ہر سوال کا جواب دینا چاہتا ہے اپنے آپ کو ذہین سمجھ سکتا ہے۔ عمل کو ختم کرنے کا دوسرا طریقہ یہ ہے کہ بُعد اتنا زیادہ ہو جائے کہ کامیابی کا امکان ہی نہ رہے۔ کوئی طالب علم جو ہمیشہ ہی امتحان میں فیل ہو۔ ہا ہو شاید ہی فرسٹ ڈویژن کے لئے کوشش کرے۔ کوئی طالب علم چاہے وہ کتنا ہی لائق کیوں نہ ہو۔ اگر یہ سمجھ لے کہ اسکا منتہائے مقصود کبھی پورا نہیں ہوگا تو اس کا برتاؤ ایسا ہو جائیگا جیسے وہ ایک کمزور ارادے والا شخص ہو۔ اگر کوئی شخص اپنا کامیابی کے بعد بھی اپنی پوری کوشش جاری رکھتا ہے تو اس کی وجہ یا تو یہ ہے کہ اس کے علاوہ اس کا کوئی اور منتہا بھی ہے اور یا اس کے حالات اور توقعات کے درمیان ایک مستقل بُعد ہے۔ حاصل کرنے جیتنے، اور لے محبوب بننے کی کوشش، یہ سب بجائے خود ایک منتہی ہو سکتی ہیں اور متواتر عمل کا باعث بن سکتی ہیں۔ اپنے بارے میں مشکوک احساس کمتری یا احساس محرومی، یہ بھی ایک متواتر کوشش کا باعث بن سکتی ہیں جن کا مقصد یہ ہو گا کہ ان احساسات کا یا تو تدارک کیا جائے یا انہیں بہلا پھسلا کر مطمئن کیا جائے۔

رویّوں کی یوں تصریح کی گئی ہے۔ "رویّہ وہ عام ذہنی یا اعصابی کیفیت ہے جس میں انسان اپنے ماحول کی اشیا، واقعات اور حالتوں سے فوراً متاثر ہو جاتا ہے خواہ وہ تاثر مثبت ہو یا منفی"۔ رویّوں اور دلچسپیوں میں فرق یہ ہے کہ رویّے عام طور پر عمل یا تاثر کا تعین کرتے ہیں لیکن دلچسپیوں

کو صرف خاص خاص اشیا یا عوامل ہی سے تحریک ملتی ہے۔ یعنی وہ صرف انہی خاص چیزوں کی طرف کھنچتی ہیں یا صرف انہی سے دور بھاگتی ہیں۔ الغرض رویّے سے مراد وہ جذباتی کیفیت ہے جو انسان کو ہمیشہ عمل پر آمادہ رکھتی ہے، اور اُس کا رول یہ ہے کہ وہ عمل کی سمت کا تعین کرے۔ لہٰذا یہ بھی اُس محرکاتی تانے بانے کا ایک پہلو ہے جو انسان کے برتاؤ کا تعین کرتا ہے۔

تعلیم پر اطلاق

ابھی تک ہم نے محرکات کا ایک عام جائزہ لیا ہے۔ بعض جگہ یہ بحث فلسفیانی بھی بن گئی تھی۔ لیکن اس کے کئی پہلو ایسے ہیں جن کا اطلاق کلاس روم میں بخوبی ہو سکتا ہے۔ تعلیم کی ایک لازمی شرط یہ ہے کہ تناؤ کو کسی ایسی کوشش میں ڈھال دیا جائے جس کا ایک منتہیٰ اور مقصد ہو۔ کوشش کے بغیر کچھ نہیں سیکھا جا سکتا لیکن تناؤ اگر حد سے بڑھ جائے تو تعلیم میں مخل بھی ہو سکتا ہے۔ کیونکہ پھر محنت اور رفتارِ عمل اتنی زیادہ ہو جائے گی کہ اس سے بچّہ تھک جائے گا۔ اور سرگرمیوں کی تنظیم درہم برہم ہو جائے گی۔ اسی طرح تناؤ اس قسم کا بھی ہو سکتا ہے کہ یہ توجہ دینا مشکل ہو جائے کہ صحیح ردِّ عمل کون سا تھا اور غلط کون سا جس سے تعلیم کی رفتار میں خاطر خواہ ترقی نہیں ہونے پاتی۔ ان منتہائے مقصود کے بارے میں جن کا حصول ناممکن ہے متواتر پریشان رہنے یا بہت زیادہ محنت کرنے سے کئی اور الجھنیں پیدا ہو سکتی ہیں۔ وہ بچہ جو ہر بات

میں کمال چاہتا ہے۔ دراصل وہ اس بچہ کا نمونہ ہے جس سے ہر دم یہی تشویش رہتی ہے کہ اگر اس کی کارکردگی کا ملبت سے کم درجہ کی ہوئی تو اس کے لئے خطرہ پیدا ہو جائے گا۔ لہٰذا بہت ممکن ہے کہ "اسے اپنے کام کو کیسے کرنا ہے" کی بجائے اس کی کوششیں صرف اسی بات پر مرکوز ہو کر رہ جائیں کہ استاد کو کیا پسند ہے۔ جب بچہ کسی کام کے لئے بہت زیادہ مشتاق یا اُتاؤلا ہو گا تو وہ زیادہ غلطیاں کرے گا خصوصاً ابتدائی منزلوں میں جب غلطی کا امکان نسبتاً زیادہ ہوتا ہے۔

تناؤ کا کوئی ایسا خاص درجہ نہیں جسے ہم تعلیم کے لئے بہترین کہہ سکیں۔ یہ گھٹتا بڑھتا رہتا ہے اور ایک طرف بے نیازی اور دوسری طرف کامیابی کے یقین کے درمیان گھومتا رہتا ہے۔ اگر یہ تناؤ یکساں رہے تو تعلیم کے لئے مضر ہو گا۔ کیونکہ اس صورت میں طالب علم یا تو اس سے سمجھوتہ کر لے گا یا اپنے آپ کو اس کے مطابق بنا لے گا۔ اس کی بجائے تناؤ کی کیفیتیں ایسی ہونی چاہئیں جو طالب علم کو منزل مقصود کی طرف بڑھنے کی تحریک دیں اور محرک کی تسکین کرتی رہیں۔ یہ صورتِ حال سونے اور جاگنے کی طرح کی ہے جہاں بہترین کیفیت ان کی درمیانی منزل یعنی نیم خوابیدگی نہیں بلکہ ایک طرف گہری نیند اور دوسری طرف مستعد سرگرمی۔ ان دو نقطوں کے درمیان گھومتی رہتی ہے۔

خوف بھی اتنا ہی تناؤ پیدا کرتا ہے جتنا خواہش کرتی ہے۔ قرباد ہ تر امکان یہی ہے کہ ہم اس خوف اور تشویش کو جس کا تجربہ بچے کو سکول میں ہوتا ہے مناسب اہمیت نہیں دیتے۔ "سوموار کے بخار"، امتحان کے بخار، یا سکول کے

نام سے ڈرنا، ان میں ہمیں اس خوف اور تشویش کی خفیف سی جھلک مل جاتی ہے لیکن یہ تو وہ ردِ عمل ہے جو سامنے نظر آجاتا ہے۔ پیچیدہ قسم کے خوف سامنے نہیں آتے بلکہ اندر ہی اندر چھُپے رہتے ہیں۔ اگر کسی بالغ نے برف پر کھیلنا سیکھنے کی کوشش کی ہو تو اس خاموش خوف سے ضرور واقف ہوگا جس کے تحت وہ ڈھلان پر ان مناسا کھڑا رہتا ہے اور نیچے جانے سے گھبراتا ہے لیکن اس نے یہ بھی محسوس کیا ہوگا کہ جب اسے اپنے کمال کا احساس ہوتا ہے۔ (خواہ اسے ابھی پوری مہارت حاصل نہ ہوئی ہو) تو اس کا خوف بیکدم دور ہو جاتا ہے اور اسے فرحت سی محسوس ہونے لگتی ہے۔ تھوڑا سا خوف یا تشویش تعلیم کے لئے نقصان دہ نہیں ہوتے تاہم یہ دیکھتے ہوئے کہ بہت سے بچوں میں یہ خوف پہلے ہی سے موجود ہوتا ہے یہ ضروری ہے کہ سکول میں اسے ایک شعوری محرک بناتے وقت مناسب احتیاط برتی جائے۔

اس باب میں پہلے ذکر آچکا ہے کہ بچّے کے محرکات کیسے پیدا ہوتے اور بڑھتے ہیں اور اس فرق سے جو سکول کے اور گھر کے ماحول میں ہوتا ہے بچّے کے اندر کیسے تناؤ پیدا ہو جاتا ہے۔ پرائمری درجوں میں موجودہ تناؤ بیشتر جذباتی نوعیت کے ہوتے ہیں۔ خصوصاً پیار اور پسندیدگی کے معاملے میں۔ اگر بچّے کو یہ یقین ہو جائے کہ استاد اس سے خوش ہے اور اسے پسند کرتا ہے تو یہ تناؤ کم ہو جاتا ہے۔ تمغے اور اسی قسم کے دوسرے اعزاز بنیادی طور پر پسندیدگی کے نشان ہوتے ہیں نہ کہ کامیابی کے۔ حُسنِ کارکردگی اور کامیابی بچّے کے نزدیک پسندیدگی حاصل کرنے کا ذریعہ ہیں اور بجائے خود ان کی بطور محرک کے کوئی اہمیت

نہیں ۔ جوں جوں بچہ بڑا ہوتا جاتا ہے یہ امید ہوتی ہے کہ خواہش کامیابی بجائے خود ایک منتہیٰ بن جائے گی لہٰذا جو کام اسے کرنے کے لئے دیا جائے وہ اس قسم کا ہونا چاہیئے کہ اس کے کرنے میں اُسے تسکین کا احساس ہو ۔ اگر انعامات تمغوں اور ایسے ہی دوسرے اعزاز کو موثر بنانا ہے تو ہونا یہ چاہیئے کہ پرائمری درجوں میں یہ سب بچوں کو دیئے جائیں اور ان کا مطلب یہ ہو کہ استاد ان سے خوش ہے لیکن بڑے درجوں میں تعلیم کی ابتدائی منزلوں میں یہ ان سب بچوں کو دیئے جائیں جن کی ترقی کی رفتار اچھی ہو ۔ ان اعزازوں کو صرف چند چوٹی کے بچوں تک محدود رکھنے کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ تناؤ کی کیفیت ناقابل برداشت حد تک شدید ہو جاتی ہے جس کا مداوا بچہ اس طرح کرتا ہے کہ وہ آخر کار دلچسپی لینا ہی چھوڑ دیتا ہے ۔ اگر ایسے محرکات کو ہی دارومدار بنایا جائے تو طالب علم کو یہ غلط فہمی ہو جاتی ہے کہ سکول میں آنے کا مقصد تعلیم حاصل کرنا نہیں بلکہ اچھے نمبر لینا ہے اور اچھے نمبر حاصل کرنے کا مقصد صرف کالج میں داخلہ لیا جانا ہوتا ہے لیکن کالج میں داخل ہونے کا بھی تو کوئی مقصد ہونا چاہیئے ۔ اگر اور کچھ نہیں تو شادی ہی سہی (اس سے مراد شادی کی تضحیک نہیں ۔ کہنے کا مطلب صرف یہ ہے کہ کالج دوسرے سماجی مقاصد بھی تو پورا کرتے ہیں)

سکول میں جوں جوں خواہش کامیابی ایک محرک بنتی جائے گی اور آزادی اپنی مرضی کے مطابق کام کرنے کی صلاحیت بڑھتی جائے گی تو ممکن ہے کہ بچے کا محرک جذباتی تشویش کی سطح سے اٹھ کر آزادی اور کمال حاصل کرنے کی خواہش تک پہنچ جائے اور اس کے ساتھ ہی کسی کام میں سرگرمی

بجائے خود ذریعہ تسکین بن جائے۔ وہ منزل تو خیر کبھی آتی ہی نہیں رہائی سکول میں بھی نہیں، جب ناموری اور پسندیدگی کی خواہش بحیثیت محرک کے بے اثر ہو جائیں لیکن ان کا رول اب ثانوی رہ جاتا ہے۔ سیکنڈری سکول میں داخل ہونے والے اکثر بچوں کو نئے مضمون کے بارے میں بہت کم علم ہوتا ہے۔ یہ درست ہے کہ کئی مضامین اور کئی استادوں کے بارے میں ایک خاص رائے بن چکی ہوتی ہے۔ تاہم بنیادی مسئلہ یہ ہوتا ہے کہ اگر کسی بچے کے دل میں کوئی اندیشہ، کوئی موہوم سا خوف ہو، یا اسے دلچسپی نہ ہو، تو انعامات کی ترغیب دے کر اس کے اشتیاق کو آنچ دی جائے اور یوں اس کے اندر ایک تناؤ پیدا کیا جائے اور منتہی کے حصول کی (جو ناقابل حصول نہیں) خواہش کو تیز کیا جائے۔

پسندیدگی اور ناپسندیدگی کے ہتھیار کا استعمال کر کے، اور اعزاز دے کر نتیجے سنا کر اس کی کوششوں کی حوصلہ افزائی کرنے کے ذریعہ صحیح ردِ عمل پیدا کیا جائے جس سے بچہ منتہائے مقصود کی طرف بڑھتا ہے۔ ترقی کی طرف بڑھنے والے ہر قدم کا اور منزل کے راستے میں آنے والے ہر مقام کا پورے لائحہ عمل کے پس منظر میں ہی جائزہ لیا جانا چاہیے۔ بہت چھوٹے بچوں کے لئے منزلوں کا تعین کرتے وقت ان کا فاصلہ زیادہ دور نہیں رکھنا چاہیے۔ البتہ بڑے بچوں کے لئے متعین کی گئی منزل اگر دور بھی ہو تو مضائقہ نہیں۔ مڈل سکول کی صنعتی کلاس میں ایک استاد نے کفچہ بنانے کے تمام مراحل۔ یعنی چادر کاٹنا، ہموڑنا، تشکیل۔ ٹانکہ وغیرہ ایک ہی وقت میں سکھا دیئے پیشتر اس کے کہ کوئی بچہ اس عمل کو دہرا سکے۔ اسے کئی عوامل میں مہارت

حاصل کرنا تھا۔ ہاں البتہ اگر یہ مرحلے ایک ایک کر کے طے کئے جاتے تو ہر بچّہ
منزل تک پہنچ سکتا تھا۔ ایک اور کلاس میں استاد نے بچّوں سے کہا کہ وہ
ہتھوڑے اور چھینیاں لے کر لوہے کے ٹکڑوں کو جو شکنجے میں کسے تھے اس وقت
تک چھیلتے رہیں جب تک ان کی سطح ہموار نہ ہو جائے۔ اس کمرے میں خراد
بھی تھے اور برمے اور سامان بھی۔ لیکن لڑکے ہر روز لوہے کے ٹکڑوں کو
چھیلتے رہتے تھے۔ ان میں سے چند لڑکے جو زیادہ کاریگر یا زیادہ خوش قسمت
تھے اس امتحان کو پاس کر کے خراد پر جا لگے۔ لیکن کسی بچّے کی سمجھ میں نہ آیا
کہ لوہے کو چھیلنے کا مقصد کیا تھا، یا اس میں اور خراد میں کیا تعلق تھا۔
لہٰذا محرّک جو شروع شروع میں کافی موثر تھا۔ زیادہ تر بچوں میں رفتہ رفتہ
ماند پڑنے لگا۔ چنانچہ شاید ہی کوئی بچّہ آخر تک لگن سے کام کرتا رہا ہو۔
جب وہ منزل آجائے کہ کمال اور خواہشِ کامیابی بچّے کے لئے منتہی
بن سکے تو اس وقت استاد اس محرّک کے مختلف پہلوؤں کو (مثلاً
شوقِ تجسّس۔ کھوج۔ حیرت۔ مہارت) اس بچّے کے اندر اشتیاق پیدا
کرنے اور اس کی اندرونی قوتوں کو تیز کرنے کے لئے استعمال کر سکتا اور ان کا
رُخ منزلِ مقصود کی طرف پھیر سکتا ہے۔ یہ محرّک بیرونی اعزازات یا انعامات
کی نسبت زیادہ قابلِ اعتماد ہے۔

باب ۔ ۳

سبق

اگر آپ یہ جاننا چاہیں کہ سکول بچے کے لئے کہاں تک فائدہ مند رہا ہے تو اس کا قطعی پیمانہ یہ نہیں کہ بچے نے کتنا علم یا کتنا ہنر سیکھ لیا ہے، یا وہ اپنے کام میں کہاں تک ماہر ہوا ہے۔ بلکہ یہ ہے کہ اس نے علم اور ہنر کس قدر اپنے اندر سمو لیا ہے اور اس سے کہاں تک فائدہ اٹھایا ہے۔ یہاں لفظ فائدے کو اس کے وسیع معنوں میں لینا چاہیے جس میں جمالیاتی ذوق بھی اتنا ہی اہم ہے جتنا علم و ہنر کا براہ راست اطلاق) اس اعتبار سے سکول کے نصاب کا جائزہ لیتے وقت جو بات مدنظر رکھنی چاہیے وہ یہ یہ ہے کہ اس نصاب کی تنظیم کس حد تک تعلیم کے ان اصولوں کے مطابق

ہے جن کا مقصد تعلیم کو بچے کے اندر سمونا اور اسے کارگر بنانا ہے۔

سمو لینے اور کارگر بنانے میں کیا فرق ہے۔ اس کا انحصار اس پر ہے کہ امتحان کے ماحول اور پڑھائی کے ماحول میں کہاں تک یکسانیت یا غیر یکسانیت ہے۔ اگر امتحان کا ماحول پڑھائی کے ماحول کا ہو بہو عکس ہو، تو امتحان کا مطلب یہ جاننا ہوگا کہ بچے نے تعلیم کو کہاں تک اپنے اندر سمو لیا ہے۔ اگر ماحول مختلف ہو تو امتحان کا مطلب یہ جاننا ہے کہ بچہ اس علم کا کس حد تک اطلاق کر سکتا ہے۔ چونکہ امتحان کا ماحول کسی نہ کسی اعتبار سے پڑھائی کے ماحول سے ضرور مختلف ہوتا ہے۔ لہذا عملی طور پر یہ امتیاز کرنا بہت کٹھن ہے اور اسی لئے بنیادی طور پر ہمیں اور اطلاق علم کے مسئلے ہی سے دو چار ہونا پڑتا ہے۔

اطلاقِ علم، تحصیلِ علم اور علم کو سمو لینے وغیرہ پر کون سی چیزیں اثرانداز ہوتی ہیں۔ اس کے بارے میں ہماری تمام تر واقفیت کا دارو مدار لیبارٹری میں کئے گئے تجربوں پر ہے۔ یہ تجربے عموماً اس قسم کے ہوتے ہیں کہ ایک وقت میں تعلیم کے صرف ایک ہی پہلو کا تجزیہ کر سکتے ہیں۔ پڑھائے جانے والے سبق یا طالب علم کو دیئے گئے کام کی نوعیت کو (مثلاً موضوع کی یکسانیت، دشواری معنویت، اور اس کا جذباتی ردِّ عمل وغیرہ) تھوڑے عرصہ کے لئے منضبط کر کے اس کا اسی طرح مطالعہ کیا جا سکتا ہے جس طرح آپ کوئی تغیر پذیر عناصر لے کر ان کے تعلق باہمی کا تجزیہ کرتے ہیں۔ سکول میں اس سبق کو مستقل تعلیمی عوامل کے ساتھ مربوط کر کے واقعات اور تجربوں کا ایک تسلسل قائم کر دیا جاتا ہے

جسے نصاب کہتے ہیں۔ اس باب میں ہمارا تعلق زیادہ تر تعلیم کی مساوات کے دوسرے عنصر سے ہے۔ یعنی اس چیز سے جس پر طالب علم کو عبور حاصل کرنا ہے اور تجربہ گاہ میں حاصل کی گئی ان معلومات سے جنہیں کلاس روم میں منتقل کیا جاتا ہے۔ سبق کے وہ مختلف پہلو جو تعلیم کی رفتار، اسے سمونے اور اطلاق کے عمل پر اثر انداز ہوتے ہیں، یہ ہیں:-

۱۔ سبق کو واضح طور پر سمجھنا۔

۲۔ مواد کا بامعنی ہونا۔

۳۔ مواد کا مشکل ہونا۔

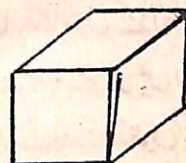
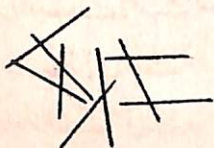
۴۔ سبق کے وہ پہلو جو دوسرے مواد کو سیکھنے اور اسے سمو لینے میں مخل ہوتے ہیں۔

واضح طور پر سمجھنا

کتاب خوانی سیکھنے میں بہت سے پیچیدہ ذہنی عوامل طے کرنے پڑتے ہیں اور ان میں سب سے اہم ہے لفظوں کو اچھی طرح دیکھنا۔ علامتوں کے ان سلسلوں پر جنہیں لفظ کہتے ہیں بہت توجہ دینے کی ضرورت ہے جس سے ان میں امتیاز کیا جا سکے اور ان کے معنی سمجھے جا سکیں۔ کتاب خوانی کرتے وقت لفظوں کو سمجھنا تین باتوں پر منحصر ہے۔ لفظ کی مجموعی ہیئت یا لفظ کے اجزا اور وہ عبارت جس میں یہ آتا ہے۔ بعض لفظوں کے ایسے جوڑے ہیں جو دیکھنے میں ایک

جیسے ہیں - ان جوڑوں میں ایک اور دوسرے لفظ میں جو فرق ہے اس کی نمامتر وجہ ایک حرف کا ذرا سا فرق ہے - اس کے باوجود شاید ہی کوئی طالب علم ایسا ہو جو اس تفصیل کو بغور دیکھنے کی ضرورت محسوس کرتا ہو اور اس فقرے کو کہ "سوار نے بھاگتے ہوئے گھوڑے کو بوٹ کی ایڑ لگائی" کو "سوار نے بھاگتے ہوئے گھوڑے کو بوٹ (کشتی) کی ایڑ لگائی" پڑھتا ہو- عبارت کا ڈھانچہ پہلے ہی سے ان الفاظ کو متعین کر دیتا ہے جو کسی کیفیت کو واضح طور پر بیان کر سکتے ہیں اور اس طرح ان اشاروں کی تعداد کم ہو جاتی ہے جن پر قاری کو توجہ دینے کی ضرورت ہوتی ہے - اگر عبارت نہ ہو یا مواد ایسا ہو جو پہلے نظر سے نہ گذرا ہو تو ان نظری تفصیلات پر زیادہ توجہ دینے کی ضرورت ہوتی ہے۔

چونکہ کسی چیز کو سمجھنے کے لئے حسیات کی ترتیب و تنظیم کی بہت اہمیت ہوتی ہے - لہذا ظاہر ہے کہ اگر سین اس طرح سے مرتب کیا ہوا ہو کہ وہ ادراک کو قابل قبول ہو تو اسے سمجھنے میں آسانی رہے گی - جہاں تک نظر کا تعلق ہے یہ بات نیچے دی گئی شکلوں سے واضح ہو جائے گی -

ان دونوں شکلوں میں خطوط کی تعداد ایک سی ہے -

شکل ۳ - ۱

دو شکلیں جن میں سے ایک دیکھنے میں بے ترتیب ہے

اور دوسری باترتیب

یہی حالت نثر میں ہوتی ہے۔ بے تُکے اور نامربوط فقرے ادراک پر گراں گزرتے ہیں اور انہیں سمجھنا مشکل ہوتا ہے حسیات کے کئی پہلو ایسے ہیں جو ادراکی عمل پر اثر انداز ہوتے ہیں

محرّک کی پہچان

ادراک حاصل کرنے کے لئے محرّک کی پہچان ضروری ہے۔ نظر آنے والی شکلوں میں امتیاز کرنے کے لئے اور آوازوں کے اجتماع کو پہچاننے کے لئے ضروری ہے کہ آپ رنگوں، ہیئت، شکل، لہجہ، تال، سُر اور آواز کے زیر و بم وغیرہ۔ کے معاملے میں حسّاس واقع ہوئے ہوں اور مختلف رنگوں یا مختلف آوازوں کے باہمی رشتے کو سمجھ سکتے ہوں۔ ہم ایک نغمے سے اس لئے حظ اٹھاتے ہیں کہ ہم مختلف آوازوں کو ایک دوسرے کے ساتھ مربوط کر دیتے ہیں۔ جب ہم ایک سبز یا زرد ناشپاتی دیکھتے ہیں تو ہمیں صرف اس کا رنگ ہی نظر نہیں آتا بلکہ ہم یہ بھی جان لیتے ہیں کہ اس رنگ کا پھل کی اندرونی حالت سے کیا تعلق ہے۔ پڑھتے وقت ہم لفظ کی صرف حسیاتی نوعیت تک ہی محدود نہیں رہتے بلکہ اس سے بہت

آگے چلے جاتے ہیں اور اس تجریدی علامت کو کسی شے یا کیفیت یا خاص قسم کے واقعات کے ساتھ منسوب کرتے ہیں۔ "عداوت" اور "حلیمی" یہ الفاظ ایک خاص قسم کے رویّوں اور طرزِ عمل کے ساتھ منسوب کئے جاتے ہیں۔ اس کام کو یعنی کتاب خوانی کے عمل کو کامیابی کے ساتھ نبھانے کے لئے ضروری ہے کہ ہم اس پیچیدہ فن میں مہارت حاصل کریں۔ یعنی پہلے ہم مختلف چیزوں اور آوازوں میں بصری اور سمعی اعتبار سے امتیاز کرنا سیکھیں، اور پھر اپنے ان تجربوں کو علامتوں کے ساتھ وابستہ کریں۔ بالغ لوگ اس وقت بہت محظوظ ہوتے ہیں جب بچہ کسی لفظ کو غلط سمجھتا ہے یا اسے غلط معنوں میں استعمال کرتا ہے۔ اس غلطی کی وجہ یہ ہوتی ہے کہ وہ اس تجربے کے بارے میں کچھ نہیں جانتا جس سے وہ لفظ منسوب ہے۔ یعنی وہ اس لفظ کے مطلب سے ناواقف ہوتا ہے۔

رنگ، آواز، ہیئت یا لمس سے متاثر ہونے کے لئے کسی خاص تعلیم کی ضرورت نہیں۔ تعلیم حاصل کئے بغیر بھی ہم بجلی کو چمکتا دیکھ سکتے ہیں۔ بارش کو محسوس کر سکتے ہیں۔ نیلی چڑیا کا گیت سن سکتے ہیں۔ لیکن یہ جاننے کے لئے واقعی تعلیم کی ضرورت ہے کہ بجلی کیا ہے یا یا وہ آواز جو ہم نے سنی ہے نیلی چڑیا ہی کی ہے۔ اور کسی اور کی نہیں یا یا فلاں حرف حرفِ علت ہے اور فلاں حرف صحیح ہے۔ جب ہمارے شعوری تجربے اس دنیا کی کسی شے یا کسی واقعہ کے ساتھ وابستہ ہوتے ہیں تو اس میں معنویت آجاتی ہے۔ ادراک کا تعلق اسی معنویت سے ہے۔

جب ہم ایک میز کو یا بادل کو یا ہوا میں ہلتے ہوئے پتوں کو دیکھتے ہیں تو ایک معروضی حقیقت کو دیکھ رہے ہوتے ہیں لیکن ان چیزوں کا مطلب کیا ہے۔ اس کا

انحصار اس بات پر ہے کہ حیاتی اعتبار سے ان چیزوں کے ساتھ ہمارا کونسا تجربہ وابستہ ہے اور ہم نے علت و معلول کا کون سا رشتہ قائم کیا ہے۔

وہ شخص جس نے اس آواز کو پہلے کبھی نہیں سنا۔ رات کے وقت سنسان جھیل کے اُس پار سے آتی ہوئی مرغابی کی چیخ سُن کر یہی سمجھے گا کہ یہ کسی دکھی آدمی کی پکار ہے۔ اس کی وجہ ان آوازوں کے بارے میں اس کا تجربہ ہے یعنی دکھی آدمی کی پکار سے تو وہ واقف ہے لیکن مرغابی کی چیخ اس کے لئے بالکل اجنبی ہے۔ البتہ مرغابی کی چیخ کو اُس کے ماخذ سے منسوب کرکے جب وہ اُس کے معنی سمجھ لیتا ہے تو پھر یہ آواز اُس کے لئے وہی کچھ بن جاتی ہے جو وہ دراصل ہے یعنی ایک خوبصورت مرغابی کی آواز، نہ کہ ایک دُکھی آدمی کی پکار۔

شکل اور پس منظر

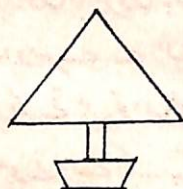
شکل ۳ — ایسا دیئے گئے خاکوں کی ہمیں ایک خاص شکل نظر آتی ہے۔ بے ترتیب خاکے ہیں چند جلیبی ہیں اور باترتیب میں ایک مکعب۔ ہم ان خطوط کو سفید پس منظر میں دیکھ رہے ہیں۔ تو یہ ہے شکل اور اس کا منظر بالکل اسی طرح جیسے ہم درخت کو آسمان کے پس منظر میں دیکھتے ہیں یا گلاب کے پھول کو پودے کے پس منظر میں۔ شکل اور منظر میں کچھ خصوصی فرق ہیں۔ شکل نسبتاً معین ہوتی ہے کیونکہ اس کے کچھ واضح خدوخال ہوتے ہیں جو اسے اس منظر میں نمایاں کر دیتے ہیں اس کے جزو پیچیدہ بھی، تاہم مجموعی طور پر ان کی ایک خاص شکل ہوتی ہے

جو اس منظر میں (اس منظر کی اپنی کوئی شکل نہیں ہوتی، نمایاں نظر آتی ہے۔ غیر متعلقہ تفاصیل پس منظر میں کھو جاتی ہیں بشرطیکہ ان کی طرف خصوصی توجہ نہ دلائی جائے۔ جیساکہ باتصویر بجھاوتوں میں کیا جاتا ہے۔ وہاں آپ سے کہا جاتا ہے کہ آپ تصویر میں چھپے ہوئے چہروں یا اشیاء کو ڈھونڈیں اگر آپ اہم خدوخال نہیں ڈھونڈ سکتے تو آپ کو غلط سلط شکلیں دکھائی دیتی رہیں گی۔

نتیجہ اخذ کرنا

حسیاتی عمل کا دوسرا اہم پہلو یہ ہے کہ ہم ایک ایسی کیفیت چاہتے ہیں جو اطمینان بخش ہو۔ اور اس کے لئے ہم یہ کرتے ہیں کہ ان چیزوں کو جنہیں ہماری حسیات محسوس کر رہی ہیں۔ بامعنی بنانے کے لئے اپنی طرف سے ایک کڑی جوڑ دیتے ہیں۔ جب ہم کسی واقعہ یا کسی چیز کو دیکھتے ہیں تو ہمارا یہ عمل کیمرہ مینز کی مانند غیر جانبدار نہیں ہوتا بلکہ ہم اس میں سے کچھ باتیں اپنا لیتے ہیں اور کچھ چھوڑ دیتے ہیں کیونکہ ہماری کوشش یہ ہوتی ہے کہ جو کچھ ہو رہا ہے اس کے اندر معنی پیدا کئے جائیں۔ جب ہم کسی موٹر کی بریک لگنے کی آواز اور اس کے ساتھ ہی کتے کی چیخ سنتے ہیں تو ہم یہ نتیجہ نکالتے ہیں کہ کتا موٹر کے ساتھ ٹکرا گیا ہے۔ جب ہم شکل ۳-۲ کو دیکھتے ہیں تو اغلب ہے کہ ہمیں یہ کہ سمس ٹری نظر آئے، لیکن بادبانی کشتی بھی ہو سکتی ہے۔ بچے پڑھنے میں جو غلطیاں کرتے ہیں، اکثر حالتوں

میں اس کی وجہ یہ ہے کہ "وہ شکل اور منظر" کے رشتے پر پوری توجہ نہیں دیتے اور ایک ادھورے عمل کی بنا پر جو اہم فرق کا احاطہ نہیں کرتا ایک غلط نتیجے پر پہنچ جاتے ہیں ۔ اگر بچہ ایک لفظ کے پہلے دو حروف کو دیکھ کر اس لفظ کو کچھ اور پڑھ دے حالانکہ وہ صحیح لفظ نہیں ہے تو یہ کوئی نئی بات نہ ہوگی ۔

شکل ۳-۲

ایک تجریدی شکل جو نتیجہ اخذ کرنے کے تصور کو پیش کرتی ہے

مواد کا با معنی ہونا

پڑھائی میں نہ صرف الفاظ کی پہچان ہونا ضروری ہے بلکہ ان کے معنی کا بھی علم ہونا چاہیے ۔ اس کے علاوہ پیراگرافوں کا نہ صرف لفظی مطلب بلکہ مفہوم بھی سمجھ میں آنا چاہیے ، اور علم کے دوسرے وسیلوں کے مدنظر اسے پرکھنے کی

صلاحیت ہونی چاہیے۔ پہلی جماعت کی سطح پر بچوں کا ذخیرۂ الفاظ (جسے وہ استعمال کرتے ہیں) تقریباً تین ہزار لفظوں پر مشتمل ہوتا ہے۔ حالانکہ ان لفظوں کا ذخیرہ جنہیں وہ سُن کر پہچان سکتے ہیں۔ سولہ ہزار تک جا پہنچتا ہے۔ ان لفظوں کے معنی وہ کیا لیتے ہیں۔ اس کا انحصار ان کے پچھلے تجربے پر ہے۔ باہمی سمجھوتے اس لئے ممکن ہوتے ہیں کہ دونوں فریقوں کا تجرباتی پس منظر ایک سا ہوتا ہے۔ اگر مختلف تمدن کے لوگ ایک دوسرے سے رابطہ قائم کرتے وقت لفظ "جمہوریت" کو مختلف معنوں میں استعمال کرتے ہیں تو اس میں تعجب کی کیا بات ہے؟ پہلی جماعت میں دیر سے داخل ہونے والے ایک بچّے نے جب اپنی ماں کو بتایا کہ سوموار کو اس کا اُستاد اسے چوٹھے پر چڑھائے گا، تو اسے اس بات کا بالکل احساس نہ تھا کہ اگلے ہفتہ رجسٹر میں چڑھانے سے استاد کی مراد کلاس کے رجسٹر سے تھی نہ کہ چوٹھے سے (انگریزی میں رجسٹر کا مطلب چوٹھا بھی ہے اور بچّے کے تجربے میں یہ لفظ انہی معنوں میں آیا تھا) یا پھر آٹھ سال کا بچّہ جب اپنے دوست کو ایک پسندیدہ کھلونے کے ساتھ کھیلنے سے باز نہ رکھ سکا تو اس نے اپنے والدین کی نقل کرتے ہوئے نہایت رعب سے کہا "میرے ساتھ تعاون کرو اور اسے رکھ دو۔" وہ لفظ تعاون کو ان معنوں میں استعمال کر رہا تھا جن معنوں میں اس نے اسے استعمال ہوتے سُنا تھا۔ غلطی کی ایک وجہ یہ ہے کہ لفظ کے معنی اچھی طرح یا مکمل طور پر نہیں سمجھے جاتے، اور دوسری یہ کہ محرک کو اچھی طرح سے نہیں پہچانا جاتا۔ گلاسکو نے دسویں جماعت کی لڑکیوں کا نظم اور نثر میں امتحان لیا۔ ایک تو اس وقت جب یہ انہیں صاف صاف پڑھ کر

سنائی گئیں اور دوسرا اس وقت جب ان کے تلفظ کو جان بوجھ کر غیر واضح بنا دیا گیا۔ غیر واضح تلفظ سے نثر سمجھنے میں صرف ۵ فیصدی کمی ہوئی مگر نظم سمجھنے میں یہ فرق ۴۲ فیصدی تھا۔

لفظ کے اپنے معنی کے علاوہ لفظوں کے مجموعوں کا مطلب آنا بھی لازمی ہے ذرا اس فقرے پر غور کیجئے "جیسے دھواں اوپر اٹھتا ہے۔ اسی طرح گرم ہوا بھی"۔ ظاہر ہے یہ جانے بغیر بھی کہ گرم ہوا کس طرح حرکت کرتی ہے۔ اس تشبیہ کا جواب بھی اسی طرح کا ہوگا۔ چونکہ بچہ نہایت آسانی سے لفظوں کو بول دیتا ہے۔ خواہ اسے اس کے معنی نہ آتے ہوں۔ لہذا یہ ضروری نہیں سمجھا جاتا کہ بچے کو یہ بھی سکھایا جائے کہ کونسا لفظ کس عبارت میں، کس مفہوم میں استعمال کیا گیا ہے۔ اگر ایک ایسا موضوع پڑھایا جائے جس کا بچے کو کوئی تجربہ نہیں۔ (یعنی نہ تو اسے خود کوئی تجربہ ہوا ہے۔ نہ یہ تجربہ اس کے لئے اختراع کیا گیا ہے) تو زیادہ تر امکان یہی ہے کہ وہ اسے طوطے کی طرح رٹ لے گا اور بس۔ اگر کسی تعلیمی پروگرام میں وہ بچے بھی شامل ہوں جو پیدائشی اندھے ہیں تو وہ اس دقت کا خاص طور سے شکار ہوں گے۔ وہ صفات، تعریفیں اور تشریحیں تو نہایت آسانی سے رٹ لیں گے لیکن انہیں ایسا تجربہ بالکل نہیں ہوگا جس کا وہ اطلاق کر سکیں، توضیح کر سکیں، یا اور کچھ نہیں تو اس کے معنی کو اپنے لفظوں میں منتقل کر سکیں۔ کلاس روم میں ہونے والی پڑھائی اہم تو بہت ہے، لیکن ہے بالواسطہ، اور براہ راست تجربے کا تقریباً غیر تسلی بخش نعم البدل۔ الفاظ بجائے خود بے معنی ہوتے ہیں۔ ان میں معنی اس وقت پیدا ہوتے ہیں جب وہ کسی خاص تجربے کے ساتھ

منسوب ہوتے ہیں۔ اور پھر اُس کی علامت بن جاتے ہیں۔ ہر بات کو براہ راست تجربے سے سمجھنا نہ ممکن ہے نہ ضروری۔ لیکن معنی پیدا کرنے یا معنی بڑھانے کے لئے کئی طریقے استعمال کئے جاتے ہیں۔ مثلاً تصویریں، فلم، شکلیں۔ ڈرامہ، گروپ مباحثے۔ کارٹون، موقع پر جاکر مطالعہ کرنا، چارٹ، تجربے کی نقل اتارنا وغیرہ وغیرہ۔

"معنی جاننے کے لئے تجربے کی اہمیت" پر ہماری یہ بحث لمبی تو ضرور ہوگئی ہے لیکن اس کی وجہ یہ ہے کہ سبق کے مواد اور موضوع کا بامعنی ہونا تعلیم کی رفتار کے لئے اور سبق کو سمجھنے کی غرض سے بہت ضروری ہے۔ رگل فورڈ نے جو مشاہدہ کیا تھا اس سے اس نکتے کی وضاحت ہوجاتی ہے۔ ایک سو سترہ بچّوں سے کہا گیا کہ وہ لفظوں کی تین فہرستوں کو زبانی یاد کریں۔ اس کے لئے بچّوں کو جو کوشش کرنی پڑی وہ یہ تھی۔

۱۔ ۱۵ مہمل لفظ ۔ اوسطاً ۴ر۲۰ بار یاد کرنا پڑا۔

۲۔ ۱۵ وہ لفظ جن کا آپس میں کوئی تعلق نہ تھا ۱ر۸ بار یاد کرنا پڑا۔

۳۔ ۱۵ مربوط لفظ ۵ر۳ بار یاد کرنا پڑا۔

اس سے ظاہر ہے کہ نہ صرف معنی کی بلکہ عبارت میں ربط کی بھی کسی قدر اہمیت ہے۔ مواد جتنا زیادہ بامعنی ہوگا اتنا ہی اسے سمجھنے اور یاد رکھنے میں آسانی رہے گی۔ کئی مشاہدوں سے پتہ چلتا ہے کہ اگر تعلیم تجربے کے ذریعے دی جائے تو وہ رٹی ہوئی تعلیم کی نسبت زیادہ پختہ ہوگی اور زیادہ دیر تک یاد رہے گی۔ جب سبق ایک ہی جیسا مشکل ہو تو یہ دیکھا گیا ہے کہ اس مواد کی نسبت جسے

تجربے کی مدد سے سمجھا گیا ہو وہ مواد جسے صرف رٹ لیا گیا ہو، اکثر بھول جاتا ہے۔
لہٰذا انہی مشاہدوں کی بنا پر جن سے ثابت ہوتا ہے کہ بامعنی مواد بآسانی اور زیادہ
دیر تک یاد رہتا ہے۔ یہ دلیل دی جاتی ہے کہ تعلیم میں تجریدی مواد کی نسبت
حقیقی اور ٹھوس موضوع استعمال میں لائے جائیں خصوصاً بچوں کو پڑھانے کے لئے
اور تعلیم بالواسطہ علم کی بجائے براہِ راست تجربے کے ذریعہ دی جائے۔

اس نظریئے کی تائید سوئیسن کے ان تجربوں سے بھی ہو جاتی ہے جن میں اس نے
یہ دکھایا ہے کہ دوسری جماعت کے طلباء کو بار بار مشق کرا کے حساب پڑھانے اور
مطلب سمجھا کر حساب پڑھانے میں سے دوسرا طریقہ زیادہ کارگر ہے۔ ایک تجربے میں
جو بیس ہفتے تک چلتا رہا، حساب کے ایک سو سوالوں کی جو ۰ + ۰ سے لے کر
۹ + ۹ تک جاتے تھے۔ تین حصوں میں بانٹ دیا گیا۔ جن کی یکے بعد دیگرے
مشق کرائی گئی۔ ان بچوں میں جنہیں بذریعہ کلیہ پڑھایا گیا وہ سوال جو ایک کلیے پر
پورے اترتے تھے اکٹھے پڑھائے گئے اور بچوں سے کہا گیا کہ ان کی مدد سے
اپنے کلیے اخذ کریں مثلاً جب صفر کو کسی عدد میں جمع کیا جاتا ہے تو حاصل جمع وہی
کا وہی رہتا ہے۔ یا اگر نیچے والا عدد اوپر اور اوپر والا عدد نیچے آ جاتے تو
حاصل جمع میں کوئی فرق نہیں آتا۔ جب یہ کلیے اخذ کر لئے گئے تو انہیں بخوبی سمجھنے
کے لئے کچھ اور سوال بڑائے حل کرنے دیئے گئے۔ ان بچوں میں جنہیں بذریعہ قواعد
(یعنی بار بار مشق کرا کے) پڑھایا گیا جمع کے ان سوالوں کی باری باری مشق کرائی
گئی۔ ان سے کہا گیا کہ سوال جلد از جلد حل کریں۔ انہیں انگلیوں پر گنتی کرنے
سے منع کر دیا گیا۔ ان کی غلطیوں کو فوراً درست کر دیا گیا اور مشق کو دلچسپ بنایا

گیا اور اس میں مختلف قسم کی باتیں شامل کر دی گئیں ۔ اِن سوالوں کو تین حصوں میں بانٹ کر پڑھانے کا مقصد یہ تھا کہ یہ اندازہ لگایا جا سکے کہ شروع شروع میں بچے انہیں کس قدر تیزی سے سمجھتے ہیں اور اس علم کو کہاں تک اپنے اندر سمو سکتے ہیں اور ایک حصے کے سوال دوسرے حصّے کے سوالوں کو سمجھنے میں کہاں تک مدد کر سکتے ہیں یا مُخل ہو سکتے ہیں ۔ اس تجربے میں دیکھا گیا کہ وہ بچّے جنہیں کلیے کے طریقے سے پڑھایا گیا تھا ، دوسرے بچّوں سے بہتر نکلے ۔ انہوں نے ان سوالوں کو جلدی سمجھ لیا اور وہ اپنے علم کا بآسانی اطلاق کر سکتے تھے ۔ ایک حصّے کی دوسرے حصّے میں مداخلت بھی کم تھی ۔ البتہ جو تعلیم ان بچّوں نے حاصل کی تھی ، اسے یاد رکھنے کے معاملے میں دونوں گروپ برابر رہے ۔

اس قسم کے تجربات کی ایک براہِ راست عملی اہمیت ہے ۔ یعنی سبق کو حتی الامکان بامعنی بنانا چاہیے ۔ جمع اور تفریق کے سوال سکھانے سے پہلے بچّوں کو اس قسم کا براہ راست تجربہ ہونا چاہیے ۔ بچّوں سے یہ کہنا کہ وہ بے معنی لفظوں کے ہجّے کریں ۔ بالکل فضول سی بات ہے ۔ اگر تاریخی ، جغرافیائی یا سائنسی حقائق کو مناسب تجربے کے ذریعے پختہ نہ کیا جائے تو وہ جلد بھول جاتے ہیں ۔ تاریخیں اور نام بجائے خود کوئی اہمیت نہیں رکھتے انہیں کسی واقعہ سے منسوب کرنا چاہیے ۔ لوگوں کے نام یاد رکھنے میں جو مشکل پیش آتی ہے اس کی وجہ یہ ہے کہ ان ناموں کا بجائے خود کوئی مطلب نہیں ہوتا ۔ اگر آپ اکثر ٹرنک کال کرتے ہیں تو آپ نے دیکھا ہوگا کہ ایک اوپریٹر سے دوسرے اوپریٹر اور دوسرے سے تیسرے اوپریٹر تک جاتے جاتے نام کا تلفظ ہی اور کا اور

ہو جاتا ہے۔ سبق کو بامعنی طور پر ترتیب دینے کا طریقہ یہ ہے کہ مشابہتوں اور تفاوتوں پر زیادہ توجہ کی جائے اور اس بات پر زور دیا جائے کہ ایک بات کا دوسری کے ساتھ کیا، کیوں، کب اور کیسے تعلق ہے۔

سبق کی دشواری

اگر آپ استدلالی طریقے سے دیکھیں تو ظاہر ہے کہ تعلیم کا صحیح طریقہ یہ ہے کہ سادہ سے پیچیدہ کی طرف اور جزو سے کُل کی طرف بڑھا جائے۔ لیکن اس نظریے کے تجرباتی نتائج کچھ یکساں نہیں رہے۔ یہ درست ہے کہ بعض پیچیدہ قسم کے کاموں میں مختلف حصے اس حد تک ایک دوسرے پر منحصر ہوتے ہیں کہ مختلف حصوں کی جُدا جُدا مشق کرانے کی نسبت پورے کام پر توجہ دینا بہتر ہوتا ہے۔ موٹر چلانے کے لئے کئی قسم کے عوامل میں مہارت کی ضرورت ہے۔ یعنی سٹیرنگ ویل، ایکسیلریٹر اور بریکوں کا استعمال اور ان عوامل پر کئی قسم کے محرکات اثر پذیر ہوتے رہتے ہیں۔ مثلاً دوسری کاڑیوں کی رفتار، سڑک کی حالت، ٹریفک کا ہجوم، ایک چیز اور دوسری چیز میں فاصلہ وغیرہ وغیرہ۔ اگر ان عوامل (یعنی بریک لگانے یا رفتار بڑھانے) کی باری باری مشق کی جائے تو اتنا فائدہ نہیں ہوگا جتنا پورے کام کو بیک وقت سیکھنے سے۔ سٹیفنس کا کہنا ہے کہ پیچیدہ کاموں میں جہاں تسلی بخش حد تک کامیابی کی توقع ہو وہاں بہتر یہی ہے کہ پورے کے

پورے کام پر توجہ دی جائے لیکن جہاں اس کی توقع نہ ہو وہاں اسکے اہم ترین حصّے پر یا اس سارے کام کی ایک آسان سی صورت پر ہی متوجہ ہونا چاہیئے۔

سبق کو یاد رکھنا

خطوطِ فراموشی سے (وہ خط جو اس بات کی پیمائش کرتے ہیں کہ کونسا سبق کس حد تک بھلا دیا گیا ہے) یہ پتہ چلتا ہے کہ زبانی مواد حرکاتی ہُنر کی نسبت جلد بھول جاتا ہے۔ جو شہادت ملتی ہے اس سے ظاہر ہے کہ اس فرق کی وجہ یہ نہیں کہ زبانی مواد یاد کرنا مشکل ہوتا ہے، بلکہ یہ کہ حرکاتی ہُنر کی زبانی مواد کی نسبت کچھ زیادہ ہی مشق ہو جاتی ہے۔ ان تجربوں میں جہاں مشق میں فرق نہیں تھا، دونوں ہی سبق یکساں حد تک یاد رہے۔

ایبن گاس کی ابتدائی تحقیق کے دنوں سے (یہ تحقیق اس نے بے معنی لفظوں کی مدد سے کی تھی اور اس نے یہ طریقہ اس لئے ایجاد کیا تھا کہ بچّے کو کسی سبق کے بارے میں پہلے سے کچھ تجربہ نہ ہو) بھولنے کی رفتار اور شرح کے بارے میں ایک کٹّر قسم کا نظریہ قائم ہو گیا ہے۔ اور وہ یہ ہے کہ شروع میں تو یک دم بہت سا بھول جانا اور پھر رفتہ رفتہ بھولتے رہنا حتّٰی کہ وہ بات بالکل ہی ذہن سے نکل جائے۔ بھول جانے والی بات تو خیر صحیح ہے لیکن اس کی کوئی معین شرح نہیں ہوتی۔ ایبن گاس بے معنی مواد کو لے کر تجربہ کر رہا تھا اور اگر سکول کا کام بے ربط، بے ترتیب اور بے معنی ہو تو

غالباً یہ کلاسیکی خط اس پر صادق آئے گا۔ لیکن جہاں مواد بامعنی ہو، یا ان صورتوں میں جہاں مشق بہت زیادہ کرائی جائے، یا جہاں مقررہ وقفوں کے بعد یاددہانی کی مشق ہو، اس خطِ فراموشی کی شکل بہت مختلف ہوگی۔

سال کے خاتمے پر بچوں کا مختلف مضامین میں امتحان لیا گیا اور گرمیوں کی چھٹیوں کے بعد خزاں میں ان کا دوبارہ امتحان لیا گیا۔ ان امتحانوں سے پتہ چلا کہ فراموشی کی شرح میں بھی بہت ہی فرق تھا۔ یعنی جہاں کئی حالتوں میں یہ شرح منفی تھی وہاں بعض بچوں میں یہ شرح مثبت بھی تھی۔ پرائمری جماعتوں کی نسبت درمیانی درجوں میں بچوں نے بھولنے کی بجائے اُلٹا یاد کیا۔ یعنی یہ شرح مثبت رہی۔ گرمیوں میں بچے پڑھائی یعنی کتاب خوانی میں ترقی کرتے ہیں۔ اس کی وجہ غالباً یہ ہے کہ وہ چھٹیوں میں تفریح کے لئے پڑھتے رہتے ہیں۔ کئی بچوں نے تاریخ اور حساب میں بھی ترقی کی لیکن عموماً یہ ترقی سہل مضامین میں زیادہ ہوتی ہے۔ مواد جتنا مشکل ہوگا اتنا ہی جلدی بھول جائے گا۔

حساب میں خصوصاً اس کے مشکل ترین موضوعات میں سوال حل کرنے کی صلاحیت میں اتنی کمی نہیں آتی جتنی جمع تفریق کرنے میں۔ سادہ جمع تفریق وغیرہ میں کمی آتی ہی نہیں بلکہ کبھی کبھی اس میں ترقی ہو جاتی ہے۔ ہوشیار طلبا اپنے کمزور ہم جماعتوں کی نسبت کسی چیز کو زیادہ عرصے تک یاد رکھ سکتے ہیں۔

ماڈل اسکول کی سطح پر کئے گئے تجربات سے پتہ چلتا ہے کہ یہاں بھولنے کی شرح زیادہ ہوتی ہے اور گرمیوں میں تو یہ شرح دس اور پچاس

فیصدی کے درمیان ہو جاتی ہے۔ حقائق کی نسبت عام اصول زیادہ عرصے تک یاد رہتے ہیں۔ اول الذکر میں بھولنے کی شرح زیادہ ہوتی ہے۔ ہائی اسکول اور کالج کی سطح پر کیمسٹری کے مضمون میں ہائی اسکول کے سینئر طلبا نے تین مہینے کے عرصہ میں بیالیس فیصدی علم بھلا دیا، اور پانچ برس کے عرصہ میں انسی فیصدی۔

جو شہادت موجود ہے اس سے پتہ چلتا ہے کہ عام اصولوں کی تشریح، تعبیر اور اطلاق کرنے کی صلاحیت کی نسبت حقائق بہت ہی جلد ذہن سے اتر جاتے ہیں۔ کالج کی سطح پر بھولنے کی شرح ٹیکنیکل مضمونوں میں سب سے زیادہ ہوتی ہے۔ حقائق میں تو یہ شرح ۵۰ اور ۹۰ فیصدی کے درمیان ہے۔ لیکن عام اصولوں میں صرف ۱۰ اور ۴۰ فیصدی کے درمیان۔ لہٰذا اگر طریقہ تعلیم میں کوئی ایسی راہ نکل آئے جس سے یہ شرح کم ہو جائے تو یقیناً یہ دریافت قابلِ قدر ہوگی لیکن یہ بات تبھی صحیح ہوگی اگر مواد واقعی اس قابل ہو کہ اسے یاد رکھا جائے۔ اگر آپ سارے مواد کا اس کی اہمیت کے اعتبار سے (حقیقی اور عملی اور جمالیاتی نقطہ نظر سے) جائزہ لیں، تو یہ امر کہ ہم جتنا سیکھتے ہیں اتنا ہی بھلا دیتے ہیں۔ زحمت کے بھیس میں رحمت نظر آئے گی۔ آج کل کے زمانے میں جس تیزی سے علم فرسودہ ہوتا چلا جا رہا ہے اسے دیکھتے ہوئے یہ ماننا پڑے گا کہ اس بات کی واقعی ضرورت ہے کہ علم کی باقاعدہ چھٹی ہوتی رہے (یعنی اس کے ناکارہ حصوں کو گاہے بگاہے بھلا دیا جائے)

تعلیم میں خلل

اس فراموشی کی وجہ اتنی یہ نہیں کہ تعلیم کو استعمال میں نہیں لایا جاتا جتنی یہ ہے کہ یہ ایک متواتر عمل ہے جس کے تحت کچھ چیزیں ذہن سے خارج ہوتی رہتی ہیں۔ ہر نئی اطلاع، ہر نیا ہنر ہمارے علم کے ذخیرے میں ہر اضافہ یا تو پچھلے علم اور ہنر کو گھٹا دیتا ہے یا بعد میں سیکھی جانے والی بات کے راستے میں مخل ہوتا ہے۔ یا یہ دونوں ہی باتیں ہوتی ہیں۔ جو بات ہم آج سیکھتے ہیں وہ کسی پچھلی بات کے یاد کرنے کے راستے میں رکاوٹ بن جاتی ہے اور بہت ممکن ہے کہ مستقبل میں سیکھی جانے والی کسی بات کے راستے میں بھی مخل ہو۔ اگر اس خلل کی نوعیت صرف یہی ہوتی تو علم کو بڑھانا ہمارے لئے روز بروز مشکل ہوتا چلا جاتا لیکن خوش قسمتی سے اس کے کچھ مثبت پہلو بھی ہیں۔ ماضی میں سیکھی ہوئی باتیں نئے تقاضوں کے مطابق ڈھل سکتی ہیں جس سے نئی صورت حال سے عہدہ برآ ہونے میں آسانی ہو سکتی ہے "پس عملی رکاوٹ" کا مطلب یہ ہے کہ نیا علم ماضی میں حاصل کئے ہوئے علم کے یاد کرنے میں رکاوٹ بن جاتا ہے۔ اسی طرح "پیش عملی رکاوٹ" کا مطلب یہ ہے کہ ماضی میں حاصل کیا ہوا علم نئے علم کی تحصیل میں مخل ہوتا ہے۔ ان کیفیتوں کا مطالعہ کرنے کے لئے عموماً یہ طریقہ اختیار کیا جاتا ہے کہ زیر تجربہ بچّوں کو کوئی چیز یاد کرنے کے لئے دے دی جاتی ہے اور پھر ایک وقفے کے بعد اس وقفے میں کوئی ایسا غیر اہم سا

کام کرتے رہتے ہیں جس سے اس یاد کی ہوئی چیز کے دہرانے کی نوبت نہیں آتی ، ان
بچّوں کی یادداشت کو ماپا جاتا ہے - ماپنے کا طریقہ یہ ہے کہ وہی باتیں انہیں ایک
بار پھر سکھائی جاتی ہیں اور یہ دیکھا جاتا ہے کہ اسی پہلے والے معیار تک آنے کے
لیے انہیں کتنی بار اس چیز کو دہرانا پڑتا ہے (اس طریقہ کا نام بچت کا طریقہ بھی
ہے ۔ اگر وقفہ دینے کی بجائے اس دوران میں کوئی دوسرا سبق پڑھا دیا جائے
تو خلل کی مقدار کا اندازہ اس بات سے لگ سکتا ہے کہ اس زیر تجربہ گروپ
کو پرانی بات کو پھر سے یاد کرنے (یا نئی بات پھر سے یاد کرنے) کے لئے کتنی زیادہ
کوشش کرنی پڑتی ہے -

مماثلت :- "پس علمی رکاوٹ" کس حد تک موثر ہے ، اس کا انحصار
اس بات پر ہے کہ دونوں قسم کے مواد میں کہاں تک مماثلت ہے اور ان کو
پڑھانے کے لئے کیا طریقے استعمال کئے گئے ہیں ۔ اگرچہ مختلف قسم کے تجربوں کے
نتائج بالکل یکساں نہیں رہے ، تاہم عام طور پر کہا جا سکتا ہے کہ مماثلت جتنی زیادہ
ہوگی خلل بھی اتنا ہی زیادہ ہوگا اور اس طرح جتنا زیادہ فرق ہوگا ۔ اتنی ہی رکاوٹ
کم ہوگی ۔ لہذا ان طلبا کے معاملہ میں جو دو غیر ملکی زبانیں سیکھ رہے ہوں
بآسانی یہ کہا جا سکتا ہے کہ ہسپانوی اور فرانسیسی ، جرمنی اور فرانسیسی کی نسبت
ایک دوسری کی راہ میں زیادہ مخل ہوں گی ۔ اگر ہسپانوی اور فرانسیسی ایک ہی طریقے
سے پڑھائی جائیں (مثلاً روایتی طریقے سے ، یعنی پڑھائی ۔ ذخیرۂ الفاظ
بڑھانا ، گرامر وغیرہ) تو یہ خلل زیادہ ہوگا ۔ لیکن اگر ان میں سے ایک زبان کسی
دوسرے طریقے سے پڑھائی جائے ، مثلاً سمعی طریقے سے ، تو خلل نسبتاً کم ہوگا

اسی طرح ان زبانوں کے ان پہلوؤں میں جہاں معنی یا ہیئت میں مشابہت ہو، ان پہلوؤں کی نسبت جو ایک دوسرے سے بالکل مختلف ہیں خلل نسبتاً زیادہ ہوگا۔

تعلیم کی سطح : سب سے زیادہ خلل اس وقت پڑتا ہے جب پہلے حاصل کی ہوئی تعلیم اور بعد والی تعلیم دونوں کی سطح ایک ہو۔ اگر پہلی تعلیم کو اچھی طرح رٹ لیا گیا تھا تو بعد والی تعلیم کا پس عملی اثر کم ہوگا۔ لیکن اگر بعد میں حاصل کی ہوئی تعلیم کی اس قدر مشق کر لی گئی ہے کہ اس پر عبور حاصل ہوگیا ہے تو ماضی میں حاصل کی ہوئی تعلیم کے یاد کرنے میں زیادہ رکاوٹ محسوس ہوگی۔ فرانسیسی اور ہسپانوی کی مثال پر ایک بار پھر غور کیجئے۔ سب سے زیادہ غیر تسلی بخش بندوبست وہ ہوگا جس میں دونوں زبانوں کی یکساں مشق کرائی جائے۔ بہتر یہ ہوگا کہ ایک زبان یا دونوں ہی زبانوں کو خوب رٹ لیا جائے۔ اسی طرح دونوں زبانوں کے کسی ایک پہلو کو جتنا زیادہ سیکھنے کی کوشش کی جائے گی، اتنا ہی زیادہ خلل ہوگا۔ لہٰذا بہتر یہی ہے کہ دونوں زبانوں کا علم یکساں نہ ہو۔

ٹائم ٹیبل : دونوں عوامل کے درمیان جتنا کم وقفہ رکھا جائے گا خلل اتنا ہی زیادہ ہوگا۔ اگر بعد والا سبق پہلے سبق کے فوراً بعد سکھایا جائے، یا اگر دوسرے سبق کے فوراً بعد پہلے سبق کو یاد کرنے کی کوشش کی جائے تو بھی خلل زیادہ ہوگا۔

ترتیب : تجربوں سے پتہ چلا ہے کہ زیر تجربہ بچّے پہلے اور دوسرے سبق کو بالکل جدا خانوں میں نہیں بانٹتے بلکہ انہیں ایک جامع پروگرام میں یوں ترتیب دیتے ہیں کہ دونوں ہی سبق اس میں آجائیں۔ جہاں ان دونوں اسباق میں رشتہ یا

ربط زیادہ ہوتا ہے۔ وہاں دونوں سبق ایک دوسرے میں مخل ہوتے رہتے ہیں اور
جہاں یہ رشتہ کم ہوتا ہے وہاں مواد میں مشابہت کے باوجود خلل کم پڑتا ہے۔
لہٰذا سبق کی ترتیب پر اور اسباق کے باہمی رشتہ پر ہی پس عملی رکاوٹ کے موثر
یا غیر موثر ہونے کا انحصار ہے۔ بہتر یہ ہے کہ برتاؤ کے بارے میں لائحہ عمل طے
کرتے وقت ان دونوں اسباق کو ایک دوسرے سے الگ رکھا جائے تاکہ
وہ ایک دوسرے کی راہ میں کم سے کم خلل انداز ہوں۔ تجربہ گاہوں نے جو
نتیجے اخذ کئے ہیں ان سے پتہ چلتا ہے کہ مندرجہ ذیل اسباب تعلیم اور اس کے
نئی صورت حال سے عہدہ برآ ہونے کے عمل پر اثر انداز ہوتے ہیں:

۱۔ سبق کا واضح تصور ہونا۔ یعنی متعلقہ اشاروں اور مناسب ردعمل
کا بخوبی علم۔

۲۔ مواد کا اور حاصل کردہ علم کا بامعنی ہونا۔

۳۔ وہ ماحول جس میں اس علم یا ہنر کو حاصل کیا گیا ہے۔

۴۔ مواد کا مشکل یا پیچیدہ ہونا۔

۵۔ وہ حالات جو مختلف اسباق کے درمیان خلل کو بڑھاتے یا کم کرتے
ہیں۔ مثلاً محرکات یا ردعمل کی مشابہت۔ یا کسی سبق کی بہت
زیادہ مشق۔

سکول میں حاصل کی گئی تعلیم کا اطلاق

سکول میں کئے گئے تجربے بھی عموماً تجربہ گاہوں کے ان نتائج کی تائید کرتے

ہیں۔ البتہ قابلِ ذکر فرق یہ ہے کہ سکول میں سیکھے ہوئے مضامین نئی صورت حال میں بہت کم کارگر ہوتے ہیں۔ مثلاً جب یہ تجربہ کیا گیا کہ سکول میں سیکھی ہوئی سائنس کالج میں سائنس کی تعلیم میں کس حد تک ممد ہوتی ہے تو پتہ چلا کہ یہ مدد کوئی خاص زیادہ نہ تھی۔ اگر آپ سکول کے نصاب کی ترتیب پر مندرجہ بالا اسباب کے پس منظر میں غور کریں تو وجہ سمجھ میں آجائے گی۔ تجربہ گاہ میں ہم تعلیم کے کسی ایک پہلو کا منضبط ماحول میں تجزیہ کرتے ہیں۔ لیکن ان میں سے ہر پہلو پورے نصاب کا صرف ایک حصہ ہوتا ہے اور اسے اسی نقطۂ نظر سے دیکھنا چاہیئے۔ یہ نصاب چند حقائق یا مُہر یا تصورات یا سرگرمیوں کا (جن پر یہ مشتمل ہے اور جن کی انفرادی طور پر باقاعدہ تشریح کی جا سکتی ہے) محض مجموعہ ہی نہیں ہوتا، بلکہ اس پر غور کرتے وقت یہ بھی مدنظر رکھنا چاہیئے کہ اس میں بچوں کی غیر یکسانیت، ان کے انفرادی محرکات، دلچسپیوں اور رویّوں کا بھی دھیان رکھا گیا ہے یا نہیں۔

نصاب کو دو قسموں میں بانٹا جا سکتا ہے۔ ایک وہ جس میں موضوع پر زور ہے اور دوسرے وہ جن کا مرکزی ڈھانچہ ادراکی تجزیہ ہے لیکن حقیقت یہ ہے کہ نصاب ایک کوشش ہے جو موضوع اور انفرادی تجربے میں ربط قائم کرتی ہے۔ یعنی استدلالی اور نفسیاتی پہلوؤں کو کچھ اس طرح سے یکجا کرتی ہے کہ اس سے تعلیم کا منتہائے مقصود پورا ہو جائے۔ موضوعاتی نصاب تین قسم کا ہے یعنی انفرادی مضامین، متعلقہ مضامین اور جملہ اصناف۔

موضوعاتی نصاب میں حقائق، مہارت اور علم پر زیادہ زور دیا جاتا ہے اور ہر مضمون کو الگ الگ گھنٹے میں پہلے سے طے شدہ پروگرام کے مطابق پڑھایا

جاتا ہے ۔ مڈل سکولوں میں اس بات کا کہ کس مضمون کو کتنا وقت دیا جاتا ہے
طریقہ یہ ہے کہ اس مضمون کو ایک ہفتے میں اسی حساب سے گھنٹے دے دیئے
جائیں ۔ پرائمری سکولوں میں گھنٹوں کا حساب تو نہیں ہوتا لیکن کئی شہروں میں
یہ رواج ہے کہ ایک ٹائم ٹیبل بنا لیا جاتا ہے جس میں ہر مضمون یا ہنر (مثلاً کتاب
خوانی) کی روزانہ ایک خاص عرصہ کے لئے مشق کرائی جاتی ہے ۔ اور اس
ٹائم ٹیبل پر سختی سے عمل ہوتا ہے ۔

متعلقہ مضامین کے نصاب میں یہ کوشش کی جاتی ہے کہ مختلف مضامین
کا ایک دوسرے سے ربط پیدا کیا جائے ۔ تاریخ اور جغرافیہ ، سائنس اور حفظانِ صحت
یا جغرافیہ اور اقتصادیات ۔ یہ مضامین گو پڑھائے الگ الگ جائیں گے مگر انہیں
اس طریقے سے پیش کیا جائے گا جس سے ان کا باہمی تعلق واضح ہو جائے ۔

متعلقہ مضامین کے نصاب کے بعد اگلا قدم وہ نصاب ہے جس میں
جملہ اصناف پر زور دیا جاتا ہے ۔ مثلاً اس میں لسانیات کو ایک سالم مضمون کی
شکل میں پیش کیا جائیگا اور اظہار و سماع کا مختلف شکلوں (یعنی سننا ، بولنا ،
پڑھنا اور لکھنا) کو اس سالم مضمون ہی کے مختلف حصئے تصور کیا جائے گا ۔
یہی طریقہ کار ، سائنسوں ، فنون اور دوسرے مضامین میں بھی استعمال ہو سکتا
ہے ۔

تجرباتی نصاب (جس میں طلبہ کو ان تجربات میں سے گذارا جاتا ہے جن سے
ان کے ادراک میں اضافہ ہو) میں زیادہ زور طالب علم پر ، اس کی دلچسپیوں اور
صلاحیتوں پر ، اور اس کی ذاتی سماجی اور ذہنی نشوونما پر دیا جاتا ہے ۔ اس

اس نصاب کے سامنے صرف یہ مسئلہ ہوتا ہے کہ سکول کے طبیعی اور سماجی ماحول کو کس طرح استعمال میں لایا جائے جس سے بچے اس تجربہ کو حاصل کر سکیں جو ان کی نشوونما کے لئے موزوں ہے۔ عملی طور پر موضوعاتی نصاب اور تجرباتی نصاب (جس میں خود طالب علم پر زور دیا جاتا ہے) میں تمیز کرنا مشکل ہے۔ لیکن ایک فرق واضح ہے۔ اور وہ ہے اہمیت کا فرق۔ اول الذکر میں علم اور عوامل کو پہلے سے طے کر لیا جاتا ہے اور بچے کا کام صرف یہ ہوتا ہے کہ وہ اپنا ردِ عمل اس طے شدہ معیار کی سطح تک پہنچائے۔ موخر الذکر میں تجسس کو، تجربے کو اور مسائل کے حل کرنے کی صلاحیت کو اہمیت دی جاتی ہے۔ اس کی انتہائی شکل یہ ہے کہ بچے کو ایک ایسے ماحول میں کھڑا کر دیا جائے۔ جہاں اس کی دلچسپیوں اور اس کی نشوونما کی سطح کو پیش نظر رکھ کے مختلف قسم کا مواد مہیا کیا گیا ہو۔ یہاں بچہ کسی بھی نقطے سے شروع کر کے اپنی استعداد کے مطابق آگے بڑھتا چلا جاتا ہے اور اس سفر میں استاد اس کی مدد اور حوصلہ افزائی کرتا رہتا ہے۔ اگر کالجوں میں اسی طریقے کے مطابق تعلیم دی جاتی تو اس کا مطلب یہ ہوتا کہ کوئی بھی طالب علم "نفسیات" کو الف۔ بے کی بجائے کہیں سے شروع کر لیتا۔ مثلاً سماجی نفسیات سے، یا بچوں کی نفسیات سے یا خلاف معمول نفسیات سے۔ اور چونکہ علم کے ہر پہلو کا دوسرے کے ساتھ ایک بنیادی رشتہ ہے، لہذا اگر طالب علم کی دلچسپی اور صلاحیت اس کا ساتھ دے تو وہ نفسیات کے ہر پہلو سے متعارف ہو جائے گا۔

مرکزی نصاب ایسا تصور ہے جس کا مذکورہ بالا نصابوں میں سے ہر ایک پر

اطلاق ہو سکتا ہے ۔ کیونکہ یہ مرکزی اور محیطی تعلیم میں کوئی تمیز نہیں کرتا ۔ عام طور پر اسے تجرباتی نصاب کے ساتھ منسوب کیا جاتا ہے ، اور اس کا زور اس بات پر ہے کہ سماج کو در پیش سماجی مسائل کا ، ان کے اسباب کا ، اور ان مسائل کے حل کا مطالعہ کیا جائے ۔ اگر ان نصابوں کا جن کا اوپر تذکرہ کیا گیا ہے ۔ ان حالات کے پس منظر میں تجزیہ کیا جائے ، جو تعلیم کو موثر بناتے ہیں تو پتہ چلے گا کہ کوئی بھی مضمون کتنا ہی اچھا کیوں نہ پڑھایا جائے ۔ لیکن سکول کا ایک ہفتہ یا ایک دن بہت سے پیچیدہ کاموں اور اسباق پر کچھ اس طرح مشتمل ہوتا ہے ۔ جس میں مندرجہ ذیل باتوں کا کم یا بیش امکان رہتا ہے ۔

بیش امکان	کم امکان
سبق اس طرح پڑھایا گیا ہے کہ متعلقہ اشاروں اور ردِ عمل کو پہچاننا مشکل تھا ۔	نصاب کے مختلف حصّوں کا آپس میں بنیادی رشتہ
سبق بہت مشکل ہے	انفرادی صلاحیت یا دلچسپی کے مطابق ردّ و بدل
پڑھانے کے طریقوں کے ایک سا ہو جانے کی وجہ سے	ٹائم ٹیبل ایسا ہو کہ اس سے زیادہ سے زیادہ مشق ہو سکے ، اور

بیش امکان	کم امکان
مضمون ایک دوسرے کی راہ میں مخل ہوتے ہیں۔	سبق اچھی طرح سے یاد ہوسکے۔
اصولوں اور حقائق کا رٹ لینا۔	کلیئے اخذ کرنے اور ان کا اطلاق کرنے کے مواقع۔

بہت سے استادوں کو یقین ہے کہ ان کی تعلیم واقعی موثر ہے۔ کیونکہ انہوں نے یہ سمجھ لیا ہے کہ جو کچھ وہ پڑھا رہے ہیں وہ نہ صرف تعلیم کے دوسرے پہلوؤں میں کارگر ثابت ہوگا بلکہ طالب علم کو اس قابل بھی بنا دے گا کہ وہ زندگی کے تقاضوں سے عہدہ برآ ہو سکے۔ لیکن تحقیق کے نتائج اس خوش فہمی کی تائید نہیں کرتے۔ اول تو یہ اثر پذیری بہت ہی کم درجے کی ہے (جو بسا اوقات منفی ہوتی ہے) یعنی صفر سے ۲۵ فیصدی کے درمیان۔ جو وسیع تجربے تھارن ڈائک نے شروع کئے تھے۔ ان سے پتہ چلتا ہے کہ ہائی سکول کے مضامین میں (جن میں الجبرا، جیومیٹری، کیمسٹری، لاطینی، انگریزی اور غیر ملکی زبانیں شامل تھیں) ایک مضمون دوسرے مضمون میں بالکل ممد نہیں ہوتا۔ اس کی اس دریافت کی مکرر تائید ہو چکی ہے اور اگر آپ یہ جاننا چاہیں کہ تجریدی تفہیم میں (مثلاً مسائل حل کرنے کی صلاحیت یا استدلالی صلاحیت) اثر اندازی کی سطح کیا ہے تو پتہ چلے گا کہ یہ نہ ہونے کے برابر ہے۔ اس کے باوجود اس بات کی کافی شہادت موجود ہے کہ یہ صورت حال لاعلاج

نہیں بشرطیکہ طریقۂ تعلیم میں اتنا زور علم حاصل کرنے پر نہ دیا جائے جتنا اس کو کارگر بنانے پر۔ اس تبدیلی کو لانے کے لئے یہ لازمی ہے کہ طریقۂ تعلیم ایسا ہو جس میں،

۱۔ مختلف کیفیتوں اور مختلف مواد پر مشق کرائی جائے۔

۲۔ بچّہ اپنے علم کو کارگر بنا سکے۔

۳۔ بامعنی کلیے اخذ کرنے کے مواقع دیئے جائیں۔

۴۔ کلیوں کا اطلاق کرنے کے مواقع بہم پہنچائے جائیں۔

۵۔ علم کو موثر بنانے کے امکانات سے واقفیت۔

باب ۴

تدریس کے طریقے

طالب علم اپنی مخصوص صلاحیتوں، مقاصد اور تجربات کے ساتھ سکول پہنچتا ہے۔ استاد طالب علم کے سابقہ تجربات کو تو نہیں بدل سکتا۔ لیکن وہ طالب علم کو واقعات کے ایک نئے پس منظر اور مستقبل کے ساتھ ان کے تعلق سے واقف کرا سکتا ہے۔ کسی مخصوص جماعت میں کیا پڑھایا جاتا ہے۔ اس کا تعین بیشتر نصاب تعلیم کے مطابق ہی ہوتا ہے۔ اور یہ پابندی استاد کی آزادیٔ انتخاب کی گنجائش کو کم کر دیتی ہے۔ تاہم اگر وہ چاہے تو طلباء کی انفرادی غیر یکسانیت کو نظر انداز کر کے ایک پہلے سے تیار شدہ خاکے کے تحت تمام

طلبا کو ایک سا درس دے سکتا ہے۔ اور یہ بات طالب علم پر چھوڑی جا سکتی ہے کہ وہ اس سے کہاں تک فائدہ اٹھا سکتا ہے۔ بیشتر کالجوں کے نصابوں میں یہی طریقہ اختیار کیا جاتا ہے۔ کیونکہ اس کی تہ میں یہ خیال کارفرما ہوتا ہے کہ یہ ضروری نہیں کہ صلاحیت کی انفرادی سطح اور انفرادی شرح ترقی کے مطابق علیحدہ علیحدہ درس کا انتظام کیا جائے۔

ایک متبادل طریقہ یہ ہے کہ طالب علم کی صلاحیت کے لحاظ سے کوئی موزوں درسی کام اسے دینے کی کوشش کی جائے۔ کالجوں کے طلبا کو تو والدین کی مرضی کے دباؤ کے باوجود کسی خاص کالج اور کسی خاص نصاب تعلیم کو اپنی پسند کے مطابق چن لینے کا موقع مل جاتا ہے۔ لیکن سات سے سولہ سال تک کی عمر کے بچوں کے لئے اپنی پسند اور مرضی کو دخل دینے کی کوئی گنجائش نہیں ہوتی۔ وہ قانوناً مجبور ہوتے ہیں کہ سکول میں اتنی مدت ضرور گذاریں جو عموماً قتل عمد کی سزا کے برابر ہوتی ہے۔ خوش قسمتی سے ہمارے سکول اس طرح کے ہیں کہ زیادہ تر بچے سکول میں لازمی حاضری کی شرط کے بغیر بھی ان میں جانا پسند کریں گے تاہم یہ حقیقت کہ بچوں کی ایک تہائی تعداد ہائی سکول تک تعلیم مکمل کرنے سے قبل ہی اسکول چھوڑ دیتی ہے، اس امر کی نشان دہی کرتی ہے کہ بچوں کے لئے درسی تجربات بہم پہنچانے کے معاملے میں اصلاح کی بڑی ضرورت ہے سماجی اعتبار سے یہ بات غیر دانشمندانہ ہے کہ لازمی حاضری کی ایک ایسی پالیسی پر عمل کیا جائے جس کی شرط پوری نہ کر سکنے کی وجہ سے بچے متواتر فیل ہوتے رہیں۔ یہ درست ہے کہ سکول سے تعلیم ادھوری چھوڑ کر چلے جانے کے

تمام واقعات غیر موزوں نصاب تعلیم کا ہی نتیجہ نہیں ہوتے۔ اس کی ایک وجہ سماجی طبقاتی رویے اور اقتصادی حالات بھی ہو سکتے ہیں۔ لیکن یہ حقیقت باعث تشویش ہونی چاہیے کہ سکول چھوڑ جانے کے بہت سے واقعات اس وجہ سے ہوتے ہیں کہ بچوں کو اُن کے مختلف انفرادی رجحانات کے مطابق درسی تجربات بہم نہیں پہنچائے جاتے۔

اگرچہ استاد بچّہ کا ماضی نہیں بدل سکتا تاہم وہ اس کی صلاحیتوں کا اندازہ اس کی ضرورتوں کا تجزیہ اور اس کے لئے موزوں سبق کا انتخاب کر سکتا ہے اور سب سے بڑھ کر یہ کہ ان درسی کاموں کو مؤثر ترین انداز میں پیش کر سکتا ہے۔ بامعنی سبق کا انتخاب، عملی سرگرمیوں کا بندوبست، درسی تجربوں کو عملی شکل دینے کی ترغیب، موزوں تعلیمی طریقوں کو اپنانا اور طالب علم کی رفتار ترقی کا اندازہ لگانے کا انتظام یہ ایسے شعبے ہیں جن میں استاد اپنی پیشہ ورانہ مہارت کو بروئے کار لا سکتا ہے پڑھائی کے بنیادی وسیلوں مثلاً کتابوں، عوامی رابطے کے وسائل، استاد کے اپنے تجربات، طلبار کے تجربات اور تدریس کے مروجہ طریقوں اور سرگرمیوں (مثلاً نصابی مضامین، لیکچروں، تجربہ گاہوں، انفرادی پراجیکٹوں، تعلیمی ورکشاپوں مذاکروں، مباحثوں، پڑھائی کے گھر پر دیئے ہوئے کام، سبق دہرانے کی مشقوں پہیلیوں، مثالوں اور تجربوں، اجلاسوں، فلموں، تدریسی مشینوں، عملی مشاہدے کے دوروں اور ڈراموں وغیرہ) کے سلسلے میں تدریس کی پیشہ ورانہ مہارتوں کی ضرورت ہوتی ہے اور ان کو بروئے کار لانے کا موقع ملتا ہے۔ تعلیمی لائبریری کے سلسلے کی دوسری کتابوں میں آپ کو اس بات کا تفصیلی ذکر مل جائے گا کہ کسی

خاص موضوع کو پڑھانے کے لئے کون سی سرگرمیاں اور طریقے موزوں رہیں گے اس وقت ہمیں اُن عام اصولوں کا مطالعہ کرنا ہے جو تدریس کے طریقوں کا تعین کرتے ہیں۔

مشق کی تقسیم

تعلیم کی یہ تعریف یوں کی گئی ہے کہ "یہ ایک ایسا عمل ہے جو مشق کی مدد سے کسی رویّے کو جنم دیتا ہے یا اس کو تبدیل کرتا ہے۔" مروجہ معنی میں مشق کی اصطلاح میں تعلیم کے حصول اور اُسے برقرار رکھنے میں صرف ہونے والا وقت اور کوشش بھی شامل ہے۔ ہم کسی کام میں مکمل مہارت حاصل کرنے کے لئے مشق کرتے ہیں۔ پھر مہارت حاصل کر لینے کے بعد ہم اُسے برقرار رکھنے کے لئے مشق کرتے ہیں علم نفسیات میں تعلیم کے حصول اور تعلیم کو برقرار رکھنے کے مرحلوں کے درمیان اس طرح امتیاز کیا جاتا ہے کہ مشق کی اصطلاح تو حصول تعلیم میں صرف کئے جانے والے وقت اور کوششوں کے لئے استعمال کی جاتی ہے، اور تعلیم کو برقرار رکھنے کی کوشش کے لئے "قواعد" کی اصطلاح استعمال کی جاتی ہے۔ یہ صحیح ہے کہ ایک بار کسی بھی درجہ تک مہارت حاصل کر چکنے کے بعد کی ہر کوشش سے نہ صرف اُس مہارت کی سطح بلند تر ہوتی ہے۔ بلکہ جو کچھ حاصل کیا جا چکا ہے اُسے برقرار رکھنے میں بھی مدد ملتی ہے۔ تاہم مشق کا دور بنیادی طور پر وہ ہوتا ہے جو مہارت کے حصول سے قبل آتا ہے۔

چونکہ سکول ہفتہ کی اور سال کی ایک مقررہ مدت ہوتی ہے۔ لہذا یہ ضروری ہو جاتا ہے کہ نصاب تعلیم کے ہر حصّے کے لئے الگ الگ وقت مخصوص کیا جائے

نصاب کے ہر حصے کے لئے وقت کا بہ بند و بست پہلے سے مقرر کیا جا سکتا ہے، یا شاگرد کی رفتار ترقی کے لحاظ سے بھی اس کا تعین کیا جا سکتا ہے لیکن ان دونوں صورتوں میں یہ فیصلہ کرنا ضروری ہوتا ہے کہ مشق کتنی کرائی جائے اور کس ترتیب سے کرائی جائے مشق کو مختلف وقفوں میں بانٹا جا سکتا ہے۔ یا ایک ساتھ ہی کرایا جا سکتا ہے۔ بہ الفاظ دیگر مشق کو کسی خاص مدت پر پھیلایا بھی جا سکتا ہے اور ایک ہی مسلسل وقت میں مرکوز بھی کیا جا سکتا ہے۔ پڑھائی کا مروجہ اور روزانہ پروگرام ہر روز ہر مضمون یا مہارت کے لئے کچھ نہ کچھ وقت دیتا ہے۔ لیکن اسی پروگرام میں بڑی آسانی سے ہفتے میں ایک مضمون کے لئے ایک پورا دن بھی دیا جا سکتا ہے اور یوں مشق کی شدت بڑھائی جا سکتی ہے بعض کالجوں میں اس سے بھی زیادہ بھرپور انتظام کیا جاتا ہے اور کسی خاص شعبے کا تمام کام ایک ہی سہ ماہی یا ششماہی میں اکٹھا کر دیا جاتا ہے۔ طالب علم ایک پوری ششماہی السانیات کے مطالعہ میں دوسری ششماہی فنون کے مطالعہ میں تیسری ششماہی نفسیات کے مطالعہ میں اور اسی طرح سے دیگر ششماہیاں صرف کرتا ہے۔ اب سوال یہ ہے کہ کیا یہ تمام انتظامات ایک ہی طرح سے اثرانداز ہوتے ہیں یا ان میں کچھ خامیاں بھی ہیں جن کا مشاہدہ کیا جانا چاہیئے؟

مشق کے انتظامات پر مختلف طریقوں سے زبردست تحقیق کی گئی ہے اور ہر تحقیق کے نتائج ہمیشہ ایک سے برآمد ہوئے ہیں یعنی بیشتر حالات میں تقسیم شدہ مشق مجموعی مشق کے مقابلے میں بہتر ہوتی ہے کیونکہ اس طریقے سے طلبا زیادہ علم حاصل کر سکتے ہیں اور اسے زیادہ عرصے تک برقرار رکھ سکتے ہیں مشق کے

وقفوں کا تعین کرتے ہوئے تین امور کا خیال رکھا جانا چاہیئے۔ یعنی مشق کی مدت، آرام کا وقفہ اور ان دونوں کا باہمی تعلق عموماً مشق کی مختصر مدت، بشرطیکہ یہ بہت زیادہ مختصر نہ ہو، زیادہ موثر ہوتی ہے۔ شروع شروع میں ایک مطالعہ سے ثابت ہوا تھا کہ تیس منٹ کی مشق ۱۵ منٹ، ۴۵ منٹ اور ۹۰ منٹ کی مشق کے مقابلے میں زیادہ موثر ہوتی ہے۔ ہوولینڈ نے کئی تجربات کئے جن میں سبق کے طول کے تناسب سے، کام کرنے کی مدت اور آرام کے وقفے مختلف طور پر معین کئے گئے تھے۔ یہ کام تھا مہمل الفاظ کو یاد کرنا۔ تمام تجربوں میں تقسیم شدہ مشق زیادہ اچھی ثابت ہوئی اور کام جتنا زیادہ پیچیدہ رہا۔ کارگذاری اتنی ہی اچھی نکلی۔ مجموعی مشق اور تقسیم شدہ مشق کے موازنے کے تجربات میں مشق میں صرف ہونے والا کل وقت ایک سا ہونا چاہیئے لیکن تقسیم شدہ مشق کے لئے عموماً زیادہ عرصہ کی ضرورت ہوتی ہے۔ کیونکہ اس کے بیچ میں آرام کے وقفے بھی رکھے جاتے ہیں۔ ڈنکن (۱۹۵۱ء) نے اس کا بندوبست یوں کیا کہ اس نے مجموعی مشق کرنے اور تقسیم شدہ مشق کرنے والے دونوں گروہوں کے لئے زیادہ سے زیادہ ۲۰ منٹ کا وقت دیا۔ ہر گروپ نے پانچ پانچ منٹ کی دو مدتوں میں کام کر کے دس منٹ کے لئے آرام کیا۔ مجموعی مشق والے گروپ نے کام کی مدت میں مسلسل مشق کی۔ تقسیم شدہ مشق والے گروپ نے دس سیکنڈ کام، پھر ۲۰ سیکنڈ آرام۔ اور اس طرح پانچ پانچ منٹ کی دو مدتوں میں کام کیا۔ تقسیم شدہ مشق بہتر ثابت ہوئی۔

آرام کے وقفوں کا طول اتنا اہم نہیں جتنا کام کی مدت کا طول ہے۔

ایسا لگتا ہے کہ جہاں تک علم سیکھنے کی شرح کا تعلق ہے۔ بالکل آرام نہ کرنے کی نسبت آرام کرنا (خواہ وہ کم ہو یا زیادہ) بہتر ہوتا ہے۔ اگر مشق کی مدت طویل ہو تو آرام کا وقفہ بھی طویل ہونا چاہیئے۔ لیکن آرام کے موثر وقفے کی مدت نہ صرف کام کی مقدار کے لحاظ سے گھٹتی بڑھتی ہے۔ بلکہ اس کی نوعیت کے لحاظ سے بھی بدلتی رہتی ہے حرکاتی کام سیکھنے میں آرام کے مختصر وقفے مفید ثابت ہوئے ہیں مشق کرنے سے جو تھکن آجاتی ہے وہ پہلے دو منٹوں میں تیزی سے دور ہو جاتی ہے۔ اس کے بعد اس کے دُور ہونے کی رفتار دھیمی پڑنے لگتی ہے۔ جسمانی ورزش کرنے والے جانتے ہیں کہ اگر وہ تھوڑے تھوڑے وقفوں کے لئے آرام کرتے ہیں تو اس سے ان کی تھکن دور ہو جاتی ہے اور ان کے جسم کی گرمی بھی زائل نہیں ہونے پاتی۔

پہلی بار جب حرکاتی کام سکھائے جا رہے ہوں تو مشق کی مدت مختصر ہونی چاہیئے خصوصاً ابتدائی جماعتوں میں، جہاں آمادگی، دلچسپی اور توجہ میں نمایاں فرق ہوتے ہیں۔ کوئی ہنر جتنا مشکل اور پیچیدہ ہو، مشق کو اتنا ہی زیادہ حصّوں میں بانٹا جانا چاہیے۔ بہت سے ہنروں میں ذہنی اور سماجی مہارتیں اور پیچیدہ حرکاتی کارگذاری درکار ہوتی ہیں۔ مثال کے طور پر ٹائپ کرنے کی مہارت کے لئے انگلیوں کی تیزی اور ٹھیک ٹھیک انگلیاں چلانے کی مہارت کے ساتھ ساتھ ہجے اور زبان کی مہارت کی بھی ضرورت ہوتی ہے اور باسکٹ بال سیکھنے کے لئے جسمانی صلاحیت کے ساتھ پیچیدہ ضابطوں کے سیکھنے اور منظم اور مربوط گروہ کے طور پر کھیلنے کی صلاحیت بھی درکار ہوتی ہے۔

اگر بیچ بیچ میں آرام کے وقفے دیئے جاتے ہیں تو کام اور آرام کے درمیان

عمل ورد عمل بہت زیادہ سخت نہیں ہوتا۔ ابتدائی مرحلوں میں کام کی مختصر مدت اور آرام کے مختصر وقفے اچھے رہتے ہیں اور پھر مشق کی مدت کو بتدریج بڑھایا جاسکتا ہے۔ آرام کا وقفہ کم یا زیادہ طویل ہوسکتا ہے مگر یہ اتنا زیادہ نہ ہونے پائے کہ سبق بالکل ہی فراموش ہوجائے۔

بعض حالات میں مجموعی مشق بہتر رہتی ہے۔ اگر کام کی مدت بتدریج بڑھتی چلی جائے تو یہ رفتہ رفتہ مجموعی مشق کی صورت اختیار کرجاتی ہے۔ مجموعی مشق اس وقت اچھی ہوتی ہے جب کسی بخوبی سیکھے ہوئے ہنر میں اعلیٰ ترین کارگذاری مقصود ہو۔ اس طرح کا ایک موقع وہ ہے جب بچہ امتحانات کے لئے رٹائی کرتا ہے لیکن اس کے لئے ضروری ہے کہ اس سے قبل علم یا ہنر میں مشق یا مہارت حاصل کرلی گئی ہو۔ بدقسمتی سے اکثر ایسا نہیں ہوتا امتحانات میں جو غیر تسلی بخش کارگذاری دیکھنے میں آتی ہے اس سے ناکافی تعلیم اور ناقص حافظے کا پتہ چلتا ہے۔ جب کسی علم کے لئے مختلف چیزوں کے باہمی تعلق پر گہری نظر ضروری ہو تو مجموعی مشق مفید ثابت ہوتی ہے اس طرح کی مشق اکثر پڑھائی کے ایسے کاموں میں کی جاتی ہے۔ جن میں پہلے سیکھی ہوئی باتوں کو موجودہ کاموں میں استعمال کرنے کا بہت زیادہ امکان ہو۔ مجموعی مشق کے مفید ثابت ہونے کی آخری صورت وہ ہوتی ہے جب کارگذاری کی مناسب سطح حاصل کرنے کے لئے طویل تیاری کی ضرورت ہو، جیسے مقالات، مضامین اور اسی طرح کے دیگر درسی کام کی تیاری۔ ان میں معلومات کو اچھی طرح سے جذب کرلینے اور انہیں متعلقہ شعبوں اور حصوں میں مربوط و منظم کرنے کے لئے مسلسل مشق کی ضرورت ہوتی ہے۔ خیالات اپنی مکمل صورت

بیں پیدا نہیں ہوا کرتے بلکہ اکثر اوقات انہیں ذہن کے کونوں اور گوشوں میں سے کھینچ کر نکالنا پڑتا ہے۔

تقسیم شدہ مشق کے فوائد کی بہت سی وضاحتیں اور توجیہیں کی گئی ہیں۔ اس سے حاصل ہونے والے دو ممکن فوائد یہ ہیں: آرام کے وقفے کے دوران میں دہرانے کا موقع ملنا، اور تھکن دور کرنا۔ تاہم دہرانے کا عمل روک دینے پر بھی اس مشق سے حاصل ہونے والے نتائج وہی رہے اور یہ بھی معلوم ہوا کہ تقسیم شدہ مشق سے ان صورتوں میں بھی فائدہ ہوا، جب درسی کام تھکن کا باعث نہیں تھا، یا جس سے بہت ہی کم تھکن پیدا ہوتی تھی۔ میک کل لینڈ اس مشق کے فائدے کو تقلیلِ کارگذاری سے تعبیر کرتا ہے۔ اور اس کا دعویٰ ہے کہ کسی نئی مہارت کے حصول کے دوران میں کارگذاری حقیقتاً حاصل شدہ علم سے کم رہتی ہے۔

ان حقائق سے معلوم ہوتا ہے کہ اس سلسلے میں دو امور کارفرما ہوتے ہیں ایک امر تو وہ جس کی طرف ہل اور اس کے ساتھیوں نے اشارہ کیا ہے اور دوسرا وہ جو میک گیاک نے تجویز کیا ہے۔ ہل کا خیال ہے کہ علم سیکھنے کی ہر صورت میں دو قسم کے رکاوٹی رجحانات موجود ہوتے ہیں اور بڑھتے رہتے ہیں۔ پہلا رجحان تو وہ بنیادی رکاوٹ ہے جو کسی ردِّ عمل کا اعادہ کرنے کی جھجک کا نتیجہ ہوتی ہے۔ کوئی کام جتنا زیادہ ہوگا یا کسی خاص مدت کے دوران میں کوئی کام جتنی زیادہ بار دہرایا جائے گا، یہ رکاوٹ اتنی ہی زیادہ ہوگی۔ دوسری قسم کی رکاوٹ بعض حالات کا نتیجہ ہوتی ہے اور یہ اس بات کی مظہر ہے کہ اس کام کے ساتھ ٹھیک ربط پیدا نہیں ہو سکا۔ ہل ان دونوں رجحانوں کو کارگذاری کے لئے

مفقر سمجھتا ہے اور اس کا کہنا ہے کہ یہ رکاوٹیں آرام کے وقفے میں دور ہو جاتی ہیں۔ میک کل لینڈ اور ہل کے خیالات بہت زیادہ ملتے جلتے ہیں۔ میک گیاک کے خیال میں تقسیم شدہ مشق کے بہتر ہونے کا سبب ایک مداخلتی عنصر ہے۔ جو نسبتی فراموشی پیدا کرتا ہے۔ کوئی بھی علم سیکھتے وقت ان موضوعات کے درمیان جن کا علم حاصل کیا جا رہا ہے مداخلت پیدا ہونا لازمی ہے۔ یہ موضوعات جتنے زیادہ مشابہ اور مماثل ہوں گے مداخلت اتنی ہی زیادہ ہوگی۔ کسی ایسی تعلیمی حالت میں بھی جہاں انعام وغیرہ دینے کا رواج ہو، وہ افعال حافظہ میں زیادہ دیر محفوظ رہیں گے جن کا انعام یا صلہ ملتا ہو یا جو کامیابی تک پہنچاتے ہوں بہ نسبت ایسے افعال کے جن کا کوئی صلہ نہیں ملتا یا جن کے نتیجے میں کوئی کامیابی حاصل نہیں ہوتی۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ نسبتی فراموشی کے عمل میں ایسے ردِ عمل انتہائی تیزی سے بھلا دیئے جاتے ہیں، جن میں انتہائی مداخلت ہوتی ہے یا جن کو کم سے کم کمک پہنچتی ہے۔ آرام کے وقفہ کا اصل اثر یہ ہوتا ہے کہ فراموشی کے عمل میں آسانی پیدا ہوتی ہے اور غلطی کو دور کرنے میں سہولت ملتی ہے۔ متذکرہ بالا بحث سے ظاہر ہوتا ہے کہ مشق کو مختلف مدتوں پر تقسیم کر دینا اس وقت مناسب رہتا ہے جب:

(۱) متعلقہ کام یا اس کا طول بہت زیادہ ہو۔

(۲) کام بامعنی نہ ہو۔

(۳) کام پیچیدہ ہو۔

(۴) غلط ردِ عمل کثرت سے ہوتا ہو خصوصاً ابتدائی مراحل میں

(۵) تحریک کم ہو یا زیادہ محنت کرنی پڑے۔

مجموعی مشق ان صورتوں میں ناقابل ترجیح ہے جب :

(۶) کام بہت زیادہ بامعنی ہو اور اسے سیکھنے میں بصیرت درکار ہو۔ یا گذشتہ علم کو موجودہ کام میں بہت زیادہ کارگر بنانے کا امکان ہو۔

(۷) جب سالقہ حاصل شدہ مہارت بڑی امتیازی سطح پہ پہنچ جانے کے بعد بہت کچھ فراموش ہو گئی ہو۔

(۸) بخوبی حاصل شدہ علم یا مہارت میں اعلیٰ ترین کارگذاری پیش کرنی مطلوب ہو۔

(۹) جب ذہنی آپج کے لئے طویل تیاری کی ضرورت ہو۔

اسکول کے بچوں کو نئے کام تھوڑی تھوڑی مقدار میں دینے چاہئیں اور مشق اور آرام کے ابتدائی وقفے مختصر ہونے چاہئیں اور ان کے بعد بتدریج کام کرنے کی مدت کو بڑھاتے جانا چاہیئے۔ اگر آرام کے وقفے اتنے طویل نہ ہوں کہ پڑھا ہوا بالکل ہی فراموش ہو جائے تو کام اور آرام کی مدت کو گھٹایا بڑھایا جا سکتا ہے۔ ایک مقررہ خاکہ کار کے تحت جس میں پورے سال کے لئے کام کی مدت ایک ہی رکھی گئی ہو۔ مشق کی مدت میں موزوں طور پر ترمیم و تبدیلی کی گنجائش نہیں ہوتی۔ بجائے اس کے کہ تعلیمی سال کے شروع کا سارا وقت پچھلی تعلیم کا جائزہ لینے میں صرف کر دیا جائے یہ بہتر ہوگا کہ کچھ نئے درسی کام شروع کرائے جائیں۔ ان کے بیچ بیچ میں مشق کی مختلف اور گھٹتی بڑھتی مدتوں کے ساتھ مزید نئے کام بھی شروع کراتے رہنا چاہیئے۔

"مزید قواعد"

کسی مہارت یا علم کے مکمل حصول سے قبل بکثرت مشق بے کار ہوتی ہے۔ کیونکہ جب تک کسی مواد کا صحیح طور پر علم حاصل نہ کر لیا جائے اس وقت تک غلط ردِ عمل مستقل طور پر رونما ہوتے رہتے ہیں یا اس علم کا اطلاق غلط ہوتا رہتا ہے۔ اس کی ایک عمدہ مثال بچوں سے پانچ بار ہر لفظ کے ہجّے لکھوانا ہے۔ تختۂ سیاہ سے الفاظ کی نقل کرنے میں امکان اس بات کا ہے کہ بچہ پہلے تو تختۂ سیاہ سے لفظ نقل کرے گا اور اس کے بعد اس نے جو لفظ خود لکھا ہے اس کی نقل کرے گا۔ چوتھی جماعت کے ایک ذہین بچّے نے اس طرح کی مشق کا کام مندرجہ ذیل طور پر کیا۔

نویمبر　　تویببر　　نومبر　　نور

اس کے یہ ہجّے کچھ تو خود اپنا لکھا ہوا پڑھنے میں دشواری پیش آنے کی وجہ سے اور کچھ غلطیوں کے ردّ عمل کی مشق کی وجہ سے ہوئے تھے۔ صحیح رہنمائی حاصل کرنے کے لئے ہر بار تختۂ سیاہ کی طرف دیکھنے کی بجائے اس نے اپنے نقل شدہ الفاظ کی طرف دیکھا جن میں پہلے ہی سے غلطیاں موجود تھیں۔ اس سے واضح ہوتا ہے کہ مشق یا مزید قواعد کے لئے پہلے کسی کام میں مہارت کا حاصل کرنا لازمی ہے۔

کریوگر نے آموزش کے متعدد تجربات کے بعد ۵۰ فیصدی "قواعد" اور سو فیصدی "قواعد" سے یاد داشت پر پڑنے والے اثرات کا موازنہ کیا ان

تجربوں میں اس نے بچّوں کو بارہ بے معنی لفظ بار بار یاد کرائے ۔ حتیٰ کہ بچّے
انہیں ٹھیک ٹھیک دہرانے لگے ۔ ان الفاظ کو حفظ کرنے کے لئے جتنی بار مشق
کی ضرورت تھی، ایک تجربے میں اس سے ۵۰ فیصدی زیادہ مشق کرائی گئی،
اور دوسرے میں سو گنی ۔ ایک ، دو ، چار ، سات ، چودہ ، اور ۲۸ دن
کے وقفوں سے یادداشت و حافظہ کی جانچ کی گئی ۔ "مزید قواعد" کے ان
تجربات میں حافظہ کی کارکردگی عمدہ رہی لیکن پچاس فیصد "مزید قواعد" کے مقابلے
میں سو فیصد "مزید قواعد" قدرے زیادہ مفید ثابت ہوئی ۔ اس مطالعہ
سے ظاہر ہوتا ہے کہ مزید قواعد کم از کم پچاس فیصد کی حد تک حافظہ میں اضافہ
کرتی ہے اور وقفہ جتنا زیادہ ہوتا ہے اُس سے اتنا ہی زیادہ فائدہ حاصل
ہوتا ہے ۔ یہ معلومات یادداشت کی مشقوں اور دیگر امور کے لئے جن میں طویل
اور پائدار حافظہ کی ضرورت ہوتی ہے کافی اہم ہیں ۔

تاہم مزید قواعد کے موثر ہونے کے لئے اتنی ہی توجہ کی ضرورت ہے
جتنی آموزش کے دوران میں درکار ہوتی ہے ۔ لیکن اکثر جماعتوں میں
یہ حالت نہیں ہوتی ۔ اس کے علاوہ اس سے پتہ چلتا ہے کہ کسی طالب علم کو
سبق یاد کرنے کے لئے جو مدت درکار ہوتی ہے ، یہ قواعد اس کے مطابق
ہی ہونی چاہیئے ۔ مشق اور اعادہ کی حالتیں ان حالات سے جن کے تحت
کسی مہارت کو استعمال کیا جاتا ہے جتنی زیادہ مماثل ہوں گی مشق اور اعادہ
اتنا ہی زیادہ موثر رہے گا ۔ بے معنی الفاظ کو ٹائپ کرنا اتنا مفید نہیں ہوتا
جتنا بامعنی الفاظ کو ٹائپ کرنا ۔ کسی غیر ملکی زبان کے مفرد الفاظ کا تلفظ

اس زبان کو بولنے میں زیادہ مفید و مددگار ثابت نہیں ہوگا۔ حساب اور ہجّے کی پڑھائی کے سلسلے میں کئی مرحلے ایسے ہیں جن میں اعادہ، مشق کے طریقوں میں کافی اصلاح کی جاسکتی ہے، خواہ یہ اصلاح اگر اور کچھ نہیں تو محض مشق کی مدت بڑھا کر ہی کیوں نہ کی جائے۔ براؤنیل اور چنرل نے جب تیسری جماعت کے بچوں کے حساب کے سوال حل کرنے کے طریقوں کی جانچ کی (ان بچّوں نے پہلی اور دوسری جماعت میں دو سال تک اعادۂ مشق کی تربیت حاصل کی تھی)، تو انہوں نے دیکھا کہ بچوں کی صرف آدھی تعداد ہی نے اپنے جوابات فوری یادداشت کی بنا پر دیئے تھے۔ باقی نصف تعداد گنتی کرنے، بوجھنے، اور دوسرے بالواسطہ طریقوں کو استعمال کر تی رہی تھی۔ تیسری جماعت میں روزانہ اعادۂ مشق ایک ماہ تک کرتے رہنے کے بعد جماعت کے ایک تہائی بچّے اپنی میکانکی یادداشت کو استعمال نہیں کر رہے تھے۔ اس سے ثابت ہوتا ہے کہ قواعد تدریس کا کوئی خاص موثر طریقہ نہیں۔

آپ کو یاد ہوگا کہ جب عملی رکاوٹ کی صورت میں جب ایک سبق کی زیادہ مشق کی گئی اور دوسرے کی کم، تو اس سے خلل بھی کم ہوگیا تھا۔ اس طرح جب سبق کی بہت زیادہ تواعادکرائی جاتی ہے تو خلل گھٹتا جاتا ہے اور علم کے موثر اطلاق کا امکان بڑھتا جاتا ہے۔

پڑھائی سے متعلق رہنمائی

"طالب علم کو کس وقت اور کس موقع پر ہدایت و رہنمائی دی جائے"

اور کب اُسے اپنے آپ مشق کرنے کے لئے چھوڑ دیا جائے۔ یہ بات جان لینا حقیقتاً ایک فن ہے۔ پڑھائی میں غلطیوں کا ہونا ناگزیر ہے۔ اگر ان غلطیوں سے صحیح کاموں کا علم حاصل کرنے میں مدد ملے تو یہ مفید بھی ہوتی ہیں۔ پڑھانے کے معمول کا اور بچوں کے اس احساس کا کہ غلطیاں فی نفسہٖ بُری ہوتی ہیں۔ یہ افسوسناک نتیجہ ہوتا ہے کہ بچے غلطیاں کرنے کے خوف سے کوشش کرنے سے جھجکنے لگتے ہیں۔ اگر آپ چاہیں کہ مخصوص مہارت یا فن کی تدریس کے سلسلے میں ایسی مشقیں ترتیب دی جائیں جن سے اس فن میں مطلوبہ مہارت حاصل کرنے میں کم سے کم محنت کرنی پڑے تو اس کے لئے اس فن یا مہارت کے گہرے تجزیے کی ضرورت ہوگی۔ پڑھائی کے معمولات کی ترتیب کے سلسلے میں متعدد تدابیر اختیار کی جا سکتی ہیں:

(۱) مہارت کا تجزیہ کیجیے۔

(۲) مہارت کی مکمل یا جزوی طور پر عملی مثال دیجیے۔

(۳) ابتدائی ردِّ عمل میں رہنمائی کیجیے۔

(۴) مناسب مشقوں کا بندوبست کیجیے۔

(۵) کارکردگی کے نتائج سے آگاہ کیجیے۔ بہتر ہے کہ طالب علم کو اس کارکردگی کی وقعت کا احساس دلایا جائے۔

(۶) طالب علم کو اپنی کارگذاری کی قدر و قیمت متعین کرنے میں مدد دیجیے۔

مہارت کا تجزیہ کیجیے۔ یہ ذمہ داری پڑھانے والے کی ہے اور اس کا مقصد یہ ہے کہ جو سبق اس نے پڑھانا ہے۔ اسے اچھی طرح سے سمجھے تاکہ وہ اس کے مختلف حصّوں کو آسان طریقے سے پڑھا سکے۔ الجھن اس وقت پیدا ہوتی ہے جب رقص کا غیر پیشہ ور استاد اس قسم کی ہدایت کے ساتھ اپنا کام شروع کرتا ہے کہ "دائیں پاؤں پر اپنا بوجھ دے کر رقص شروع کرو۔ اپنا دایاں پاؤں آگے بڑھاؤ۔ نہیں، نہیں یہ ٹھیک نہیں ہوا، تمہارا وزن دونوں پاؤں پر پڑ رہا ہے۔" اس وقت شاگرد واقعی بوکھلا جاتا ہے۔ مہارت کے ان تجزیوں کے نتائج طالب علم تک منتخب مشقوں اور عملی مثالوں کی شکل میں پہنچتے ہیں۔ چند سال پہلے برف پر پھسلنا سکھانے کا عام طریقہ یہ تھا کہ نومشق کو یہ بتایا جاتا تھا کہ مختلف مرحلوں پر وزن اور توازن کا کیا حساب ہوتا ہے۔ "جب آپ ڈھلان پر چڑھ رہے ہوں تو آپ کے 'سکی' متوازی رہیں گے اور ڈھلان کی طرف والے 'سکی' پر تھوڑا سا وزن زیادہ رہے گا۔ جب آپ موڑ پر پہنچیں تو اپنا وزن ڈھلان کی طرف والے 'سکی' پر ڈال دیجیے۔ اپنے کاندھوں اور کولھوں کو متضاد سمتوں میں حرکت دیجیے۔ ایک "سکی" کو کھڑا کیجیے۔ گر جانے کی حد تک جھک کر اپنے 'سکیوں' کے سرے اوپر اٹھا دیجیے۔ جب آپ کے "سکی" گرنے لگیں تو کولھوں اور کاندھوں کو حرکت دیجیے اور گھمائیے اور جب موڑ پار کرنے لگیں تو اپنا بوجھ، بدل کر ڈھلان والے 'سکی' پر ڈال دیجیے۔ ــــــ ان ہدایتوں میں نومشق کو واقعات کی ترتیب یاد رکھنے میں بھی مشکل پیش آتی تھی۔ اور ان واقعات کو

اس طرح عمل میں لانے کی نوبات ہی جانے دیجیئے۔ وہ بچارا ان عوامل کے بارے میں سوچتا رہ جاتا تھا اور تب تک اس سے کوئی نہ کوئی غلطی ہو چکی ہوتی تھی۔ آج اس کام سے متعلق ہدایات یوں دی جائیں گی کہ اس پورے عمل کو متعدد حصوں میں تقسیم کر دیا جائے اور ہر حصے سے متعلق ایک عملی مشق مرتب کر دی جائے۔ اس طرح ہر حصہ اپنے طور پر مکمل ہوگا اور محض ایک بے معنی سا جزو بن کر نہیں رہ جائے گا۔ مثلاً یہ کہ نومشق کو کسی معمولی سی ڈھلان کو پار کرتے ہوئے اپنا چڑھائی کی سمت والا وسکی' اٹھانے کی مشق عملاً کرائی جائے گی۔

مہارت کا عملی مظاہرہ کیجیے

اگرچہ تعلیم کا رسمی انداز سے ذکر کرتے وقت 'نقل' پر بہت کم توجہ دی جاتی ہے۔ تاہم نقل سے بہت زیادہ فائدے حاصل ہوتے ہیں۔ ان فائدوں کو مناسب اہمیت نہیں دی جاتی۔ حرکاتی تعلیم میں تو خصوصاً کسی بھی مہارت کا عملی مظاہرہ طالب علم کے سامنے اُسی طرح پیش کیا جانا چاہیئے جس طرح طالب علم کو اسے سرانجام دینا ہے۔ اگر کوئی استاد اپنے سامنے بیٹھے ہوئے طالب علموں کے سامنے کوئی عملی مظاہرہ کر رہا ہے تو در اصل یہ مظاہرہ الٹا ہوگا۔ نمونہ کا محض موجود ہونا ہی کافی نہیں۔ بلکہ نمونہ ایسا ہونا چاہیئے جو واضح طور پر ویسا ہی عمل کر کے دکھائے جو مقصود ہے۔ مثال کے طور پر کسی مشین کو جوڑنے کی تربیت یا کسی مشین کو چلانے کی تربیت اس وقت زیادہ موثر ثابت

ہوتی ہے جب طالب علم استاد کے سامنے اس کے ارد گرد گھیرا ڈال کر کھڑے ہونے کی بجائے اس کے پیچھے کھڑے ہوں۔ عملی مظاہرہ کی قدر و قیمت کا بڑا ثبوت یہ ہے کہ فلم اور ٹیلی ویژن کے ذریعے کیے گئے عملی مظاہرے میڈیکل سکولوں میں بہت مفید ثابت ہوئے ہیں۔ اس بات کے کافی تحقیقی شواہد موجود ہیں کہ نہ صرف جراحی کے آپریشنوں کی تکنیکوں کے لئے بلکہ عام اصولوں کی وضاحت کے لئے بھی فلم کے ذریعے پیش کئے جانے والے طویل و عریض بصری عکس بہت بہت ممد ثابت ہوئے ہیں۔

نقل ایک اہم وسیلہ ہے جس کے ذریعے بچے عملی مہارتیں سیکھتے ہیں اور زبان کے ڈھانچوں، حرکات و افعال، رویّوں اور بہت سے مختلف سماجی اطوار کا علم حاصل کرتے ہیں۔ اس کے حق میں کہ نقل کے طریقے اور پہچان کے طریقے میں کوئی فرق نہیں، ایک ٹھوس دلیل دی جا سکتی ہے۔ ان کی تعریف خواہ کن ہی الفاظ میں کی جاتے تاہم اس میں کوئی شبہ نہیں کہ نقل متبادل و مماثل مشاہدوں، اور عملی مظاہروں کا پڑھائی کے سلسلے میں ایک اہم رول ہوتا ہے۔ حقیقت یہ ہے کہ ان کھلونوں کی جنہیں ہم تعلیمی کھلونے کہتے ہیں اور جو سچ مچ گھریلو سامان کی نقل ہوتے ہیں۔ تعلیمی اہمیت کا اندازہ آپ اس بات سے لگا سکتے ہیں کہ متواتر عملی مظاہروں کے لئے بھی تو سچ مچ کا ساز و سامان ہی استعمال کیا جاتا ہے۔ ناش نے بیان کیا ہے کہ کس طرح گوا ٹا مالا میں سوتی پارچہ جات کی مشین کو چلانے کی پیچیدہ مہارت عملی مظاہروں کے ذریعے ہی سکھائی جاتی ہے۔ سیکھنے والا مشین کے قریب کھڑا ہو جاتا ہے اور اوپریٹر کو

مشین کے حرکت میں لانے اور چلانے کے مختلف افعال اور حرکات کو دیکھتا ہے۔
اس کی تربیت مکمل طور پر عملی تجربات اور مشاہدات ہی کے سہارے چلتی ہے، اور
اس میں کسی طرح کی کوئی پڑھائی، سوالات یا مشق کرنے کے مواقع شامل نہیں ہوتے۔
جب سیکھنے والا سمجھتا ہے کہ وہ اس عمل کو پوری مہارت سے سمجھ چکا ہے تو مشین اس کے
سپرد کر دی جاتی ہے اور عموماً اس کے نتائج کامیاب ہی نکلتے ہیں۔

ابتدائی درسی عمل کی رہنمائی کیجیے

بہت سی مہارتوں کے دو لازمی حصے ہوتے ہیں۔ ایک حرکاتی اور دوسرا
تصوراتی۔ رقص، برف پر کھیلنا، اور دوڑنا، ان میں حرکاتی پہلو زیادہ ہیں اور
تصوراتی کم۔ کارگزاری کا پتہ دینے والے امور کا احساس داخلی طور پر ہی کیا
جا سکتا ہے۔ تدریسی عمل آہستہ آہستہ آگے بڑھتا ہے۔ اور اس میں اصلاح ہوتی
رہتی ہے حتیٰ کہ یہ صحیح ردِ عمل اور کابلیت کے قریب پہنچ جاتا ہے۔ زبانی ہدایت
اور تعلیم میں اکثر بچے کی استعداد سے زیادہ پڑھائی کرا دی جاتی ہے جس میں
وہ الجھ کر رہ جاتا ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ زبانی تعلیم میں ان امور کی طرف
توجہ مبذول نہیں ہو پاتی جس سے کارگزاری کی جانچ کر کے اس میں اصلاح کی
جا سکے۔ ایسے بچے پر جو کشتی کھینا اور اس کا رُخ بالکل سیدھا رکھنا سیکھ رہا ہو اگر
اس قسم کی ہدایتوں کی بوچھاڑ کی جائے "تمہارا رُخ سیدھا نہیں ہے۔ دائیں چپّو
کو زیادہ زور سے چلاؤ۔ تم نے تو بہت ہی زیادہ زور سے چلا دیا۔ اب اُلٹی طرف والا

چپو کھینچو۔ اپنے الٹی طرف کے چپو کو دریا میں اتنا گہرا مت ڈالو . . . " تو وہ یقیناً بوکھلا جائے گا اور اس کا حوصلہ پست ہو جائے گا۔ جہاں حرکت کا انداز واضح نہ ہو وہاں عملی رہنمائی مددگار ثابت ہو سکتی ہے۔ لیکن کسی حرکاتی ہنر کو سیکھنے کے لئے یہ ضروری ہے کہ سیکھنے والا اپنی حرکات کو جنہیں ایک مرکزی اعصابی نظام منضبط کرتا ہے ، خود منظم کر سکے۔ لہٰذا عملی رہنمائی کی اہمیت صاف طور سے محدود ہو جاتی ہے پڑھنا ، تقریر کرنا ، اور نقشے کو سمجھنا ایسی مہارتیں ہیں جن میں تصوراتی حصہ زیادہ ہے اور حرکاتی حصہ کم۔ اس ضمن میں زبانی تعلیم مفید ہو سکتی ہے لیکن یہ تعلیم و تدریس مثبت ہونی چاہیئے اور ان امور پر توجہ دینی چاہیئے جس سے کارگزاری کا پتہ لگتا رہے۔ طالب علم کو یہ بتانے کی بجائے کہ کیا نہیں کرنا چاہیئے ، یہ بتانا زیادہ مفید ہے کہ کیا کرنا چاہیئے اور اس سلسلہ میں جو مقصد پیش نظر ہو اس پر توجہ مرکوز رکھنی چاہیے۔

موزوں اور صحیح مشقوں کا انتظام کیجیے

اُستاد کو چاہیئے کہ شاگردوں کی مہارت کا تجزیہ کر کے ایسی مشقیں مرتب کرے جن سے مہارت میں اصلاح اور بہتری پیدا ہو۔ اس کتاب کے مصنف کو اعلیٰ درجہ کی تدریس کی ایک مثال بخوبی یاد ہے۔ ایک فرانسیسی ماہر صوتیات نے چند آدمیوں کے . . . ایک گروپ کو ایک گھنٹہ تک دو آوازوں کے تلفظ کا امتیاز سمجھایا یعنی "ژ" اور "ژے" کے حروف علت کا فرق (اس ایک گھنٹے میں وہ بہت تیز بولتا رہا) بظاہر یہ فرق اتنا سادہ ہے کہ اس کام کے لئے بالغ اور باشعور

آدمیوں کے، خواہ وہ نومشق اور اس کام سے ناواقف ہی کیوں نہ ہوں، ایک گروپ کو اتنی دیر تک مشق اور کوشش میں مصروف رکھنا ناممکن اور غیر ضروری معلوم ہوتا ہے۔ اس گروپ میں ایشیا، افریقہ اور شمالی، جنوبی امریکہ وغیرہ ایک درجن مختلف ملکوں کے پندرہ آدمی شامل تھے۔ استاد نے یہ مشق اس طرح شروع کی کہ پہلے مفرد آوازوں کی کچھ سادہ مشقیں کرائیں جن میں وہ شاگرد کا تلفظ ٹھیک کرتا گیا۔ پھر حروف علّت کو ایک ہی حرف صحیح کے ساتھ ملانا سکھایا، پھر حروف علّت اور حروف صحیح کی آوازوں کی وہ نسبتاً طویل اور باریک و لطیف ترکیب سکھائی جس کے لئے سننے میں بھی اور بولنے میں بھی لطیف تر فرق کو سمجھنا ہوتا ہے، تاکہ مطلوبہ معانی کے درمیان صحیح اور واضح طور پر تمیز کی جا سکے۔ اگر کوئی شاگرد تلفظ کی غلطی کرتا تو ایک ماہر موسیقار کی طرح جس کی سماعت بہت حساس ہوتی ہے، استاد کو جھٹ اس کا احساس ہو جاتا اور وہ فوراً غلطی کرنے والے شاگرد کو اس ترکیب کی مشق کرانے لگ جاتا اس کی صلاحیت اتنی اعلےٰ تھی کہ اس نے ان تمام غلطیوں کے لئے مشقیں وضع کر رکھی تھیں جو مختلف مادری زبانوں والے طلبہ فرانسیسی زبان کے تلفظ میں کر سکتے ہیں۔ مثال کے طور پر جو لوگ انگریزی، ہسپانوی اور جاپانی زبانیں بولتے ہیں وہ فرانسیسی 'آر' کا تلفظ سیکھنے میں خاصی دشواری محسوس کرتے ہیں کیونکہ ان کی مادری زبانوں میں اس حرف کی جو قریب ترین مماثل آواز ہے وہ اس آواز سے کچھ کچھ ہی مشابہ ہوتی ہے اور اپنا اظہار مختلف انداز میں کراتی ہے۔ اس طرح کی خصوصی مشقیں بہت سی زبانوں کے گہرے تجزیئے کے بعد ہی وضع ہو سکتی ہیں۔ بہت سے مضامین ایسے ہیں جن کے لئے اس طرح

کے گہرے تجزیئے اور خصوصی مشقوں کی ضرورت ہوتی ہے۔

نتائج کا علم بہم پہنچائیے

کسی ردِ عمل کے نتائج کا علم بہتر کارگذاری کے لئے ایک موثر رہبر ہوتا ہے۔
تصوراتی وحرکاتی تعلیم میں بیشتر حالات میں نتائج کا علم خود بخود ہو جاتا ہے۔ طیارہ کو زمین پر اتارنے والے ہوا باز کو جہاز کے پہیوں کے زمین سے چھونے سے پہلے ہی علم ہو جاتا ہے کہ جہاز کے نیچے آنے کا زاویہ زیادہ ڈھالو ہے۔ زور سے ماری ہوئی گیند کے بارے میں پہلے ہی سے اندازہ ہو جاتا ہے کہ یہ باونڈری سے باہر جائے گی۔ لیکن تعلیم کی دیگر اصناف میں کارگذاری کا اندازہ اتنی آسانی سے نہیں ہوتا۔ کسی غیر ملکی زبان کے الفاظ کا تلفظ نہ صرف حلق، زبان اور گلے کی بناوٹ پر منحصر ہوتا ہے۔ بلکہ اس کا دارومدار سمعی تمیز پر بھی ہوتا ہے عمدہ سمعی تمیز نہ ہونے کی وجہ سے غلط طور پر بولی ہوئی آواز یا الفاظ بھی صحیح معلوم ہو سکتا ہے عملی تعلیم کی غلطیوں کا پتہ چلنا تو اور بھی مشکل ہوتا ہے۔ اگر نتائج کا علم ہوتا رہے تو ہر مہارت کی اصلاح زیادہ تیزی سے ہوتی رہتی ہے۔ بہت سی صورتوں میں انعام یا سزا اس لئے حق بجانب ہوتی ہے کہ اس سے طالب علم کچھ سیکھتا ہے نہ کہ اس لئے کہ اس سے طالب علم پر کوئی جذباتی اثر ہوتا ہے۔
برنارڈ اور گلبرٹ نے اس حقیقت پر تبصرہ کیا ہے کہ وہ غلط ردِ عمل جن کی سزا کے طور پر طلبا کو بجلی کا جھٹکا دیا گیا تھا زیادہ آسانی کے ساتھ دُور ہو گئے بہ نسبت

ان غلطیوں کے جن کے نتیجے میں کوئی جھٹکا نہیں دیا گیا تھا:۔

"دستیاب شہادتوں کی بنا پر کہا جاسکتا ہے کہ ہر عمل جسے کسی صحیح یا غلط ردِّ عمل کے نتیجے کے طور پر باقاعدہ شروع کیا جائے۔ اس صحیح ردِّ عمل کی پختگی میں اور غلط ردِّ عمل کو ختم کر دینے میں معاون ثابت ہوگا۔ بشرطیکہ یہ عمل اس نوعیت یا شدت کا نہ ہو کہ اس کی وجہ سے طالب علم کی توجہ ہی کسی اور طرف مبذول ہو جائے۔ دوسرے لفظوں میں، ہر ایسا محرک جو بہت زیادہ انتشار اور خلل پیدا کرنے والا نہ ہو، 'سزا'، یا 'انعام' بن سکتا ہے اور اس کا انحصار اس بات پر ہے کہ آیا یہ محرک اس ردِّ عمل کا نتیجہ ہے جسے آپ نے 'صحیح' کا نام دیا ہے یا اس کا جسے آپ 'غلط' کہہ کر پکارتے ہیں۔ یہ علم کہ اس عمل کی یہ سزا ملتی ہے۔ انسان کے لئے زیادہ موثر ثابت ہوتا ہے۔ بہ نسبت اس کے کہ اس کے اندر اس سزا کے متعلق ایک جذباتی ردِّ عمل پیدا کیا جائے۔ موجودہ تحقیق کے سلسلے میں بیشتر معمولوں (زیر تجربہ لوگوں) نے بتایا کہ انہوں نے اس جھٹکے سے بچنے کی اس لئے کوشش کی تھی کہ یہ غلطی کا مظہر تھا نہ کہ اس لئے کہ یہ ناخوشگوار تھا۔ . . . جھٹکے نے غلطیوں کی نشاندہی واضح انداز میں کی اور معمولی غلطی پہچاننے میں مدد دی"

کارگزاری پر تنقید کرنے کا لازمی مقصد غلطی کی نشاندہی ہے تاکہ اس کی اصلاح کی جاسکے۔ اگر تنقید واضح تعمیری اور حوصلہ افزا ہو تو وہ اپنا یہ مقصد پورا کر دیتی ہے۔ کسی طالب علم کو یہ مشورہ دینے سے کوئی فائدہ نہ ہوگا کہ اس کے جملے کی ترکیب غلط ہے یا اس نے گرامر کی غلطی کی ہے۔ اس سے اس کو ایک عام دشواری کا تو پتہ چل جائے گا لیکن جب تک اُسے یہ نہیں بتایا جائے گا کہ غلطی

کیا ہے تب تک وہ اس کی اصلاح کے لئے کچھ نہیں کر سکے گا۔ اس طرح سے " اس سے بہتر کام کرنے کی کوشش کرو" وغیرہ قسم کی مبہم نصیحتیں اس وقت تک مفید ثابت نہیں ہوتیں جب تک طالب علم کو وہ تدابیر معلوم نہ ہوں جو اسے اختیار کرنی چاہئیں۔

ان تجرباتی مطالعوں میں جن میں ان طالب علموں کا جن کو ان کی غلطیاں باقاعدگی کے ساتھ بتائی جاتی تھیں موازنہ جب ان طالب علموں سے کیا گیا جنہیں صحیح ردّعمل بتائے جاتے تھے تو معلوم ہوا کہ آخرالذکر گروپ کی شرح آموزش اول الذکر گروپ کی شرح سے کہیں زیادہ تھی۔ کسی ایسی صورت حال میں جس میں دو سے زیادہ متبادل طریقوں کے درمیان انتخاب کا موقع موجود ہو، اگر یہ معلوم ہو کہ کیا کرنا ہے تو یہ زیادہ مفید ہوگا۔ بہ نسبت اس کے کہ یہ معلوم ہو کہ کیا نہیں کرنا ہے۔

مثبت تنقید، کا مزید فائدہ یہ ہے کہ یہ حوصلہ شکنی اور مایوسی جیسے مصنوعی ردّعمل کو کم سے کم کر دیتی ہے۔ خود شناسی اور اپنی کارگذاری کی خود ہی قدر و قیمت متعین کرنے کا ایک اور فائدہ یہ ہوتا ہے کہ اس سے افراد کے درمیان وہ تلخیاں پیدا نہیں ہوتیں جو خارجی تنقید سے پیدا ہو جاتی ہیں۔ اس کے علاوہ ہر فرد کارگذاری کی اور قوت اختراع کی پرکھ کے لئے اپنا ایک انفرادی معیار قائم کر لیتا ہے اور اس کا اطلاق کرنے کی کوشش کرتا ہے۔

استادوں کے لئے یہ مقصد حاصل کرنے کے لئے ایک آسان سا طریقہ یہ ہے کہ کسی طالب علم کے بارے میں رائے قائم کرتے وقت وہ اس بات کو بہت زیادہ اہمیت نہ دیں کہ اس نے سبق دہرانے والے گھنٹوں میں استاد کے سوالوں کا جواب کیسے دیا تھا۔ اس کے علاوہ انہیں چاہیئے کہ امتحانوں کے نتیجوں کا جلد از جلد

اعلان کر دیا کریں۔ افراد یا طالب علموں کے گروہوں کے اپنے پرچہ سوالات کو صحیح کرنے اور اپنی غلطیوں کا خود اندازہ لگانے کے کئی طریقے موجود ہیں۔ امتحان کے نتائج کو خود طالب علموں سے صحیح کرا کے اور ہر سوال میں بار بار واقع ہونے والی غلطیوں کی فہرستیں مرتب کر کے یہ بآسانی جانا جاسکتا ہے کہ کن امور پر مزید ہدایات دینے کی ضرورت ہے۔ مثال کے طور پر بہت سے تعلیمی مرحلوں پر، ابتدائی سکول سے لے کر کالجوں تک، درسی کام کی کتابوں اور کاپیوں کا استعمال کیا جاتا ہے۔ یہ کاپیاں بیشتر وقت گذارنے کا ایک وسیلہ ہوتی ہیں یعنی جب استاد طالب علموں کے کسی دوسرے گروپ کی طرف متوجہ ہو تو یہ کاپیاں پہلے گروپ کو مصروف رکھتی ہیں۔ طالب علموں کے گروپ کو جوابات کے کلیدی اشارے مہیا کئے جاسکتے ہیں۔ ان غلطیوں کی فہرست مرتب کرنے اور خود اُن کی تصحیح کرنے سے طالب علموں کو اپنی انفرادی اور گروہی کمزوریوں کا فوراً پتہ چل جاتا ہے اور یہ بھی اندازہ ہو جاتا ہے کہ کن پہلوؤں پر مزید محنت کی ضرورت ہے۔ یہی طریق کار امتحانوں کے ضمن میں استعمال کیا جاسکتا ہے۔ طالب علم اپنے امتحانات کے جوابات کو، استاد کے بتلائے ہوئے جوابات کی مدد سے صحیح کر سکتے ہیں اور اس طرح اس تاخیر سے بچ سکتے ہیں جو عام طور پر امتحان دینے اور نتیجہ نکلنے کے درمیان ہوتی ہے۔ اس طریقہ سے غلطیوں کی فوری تصحیح بھی ہو جاتی ہے، کارگذاری کو بہتر بنانے کے لئے جو اہمیت انعام کی ہے یا جو اہمیت منتہیٰ کا تعین کرنے کی ہے وہی اہمیت نتیجہ جاننے کی ہے۔ ہیم سٹیٹبر اور ایلس نے منتہیٰ مقرر کرنے کے تین طریقوں کا موازنہ کیا یعنی ایک وہ جو طالب علم نے مقرر کیا۔ دوسرا

خارجی طور پر مقرر کردہ، اور تیسرا وہ جہاں نتائج کے فوری علم کے ساتھ غلطیوں کی اصلاح ہوتی تھی۔ پھر جسمانی مہارت حاصل کرنے والے تین گروپوں پر ایک ایک طریقہ آزمایا گیا۔ ہر گروپ کی کارگذاری کا معیار یکساں رہا۔

یہ تو خیر ناگزیر ہے کہ بعض طلباء اپنے غلط جوابوں کو صحیح بنانے کی کوشش کریں گے۔ بالخصوص ایسی صورت میں جب انہیں یہ توقع ہو کہ ان نمبروں سے ڈویژن کا تعین ہوگا۔ لیکن جب طلباء ان امتحانوں کے عادی ہو جاتے ہیں جن کا مقصد صرف اپنی کارگزاری کا تجزیہ کر کے اُسے بہتر بنانا ہے، تو یہ برائی ختم ہو جاتی ہے۔

زبانی آموختہ

باوجود اس تنقید کے کہ یہ طریق کار غیر ذہین استادوں کا خاصہ ہے "سبق پڑھاؤ، دہراؤ، اور سُن لو" کا طریقہ اب بھی بہت مروّج ہے۔ ثانوی درجہ کی بہت سی جماعتوں میں بلند آواز سے دہرانے کے سوا شاید اور کچھ نہیں ہوتا۔ جو کچھ پچھلے پیریڈ کے آخری پانچ منٹوں میں پڑھایا گیا ہے۔ ایک گھنٹہ اسے دہرانے میں صرف کیا جاتا ہے۔ اور بیچ بیچ میں سوال پوچھ لئے جاتے ہیں۔ تحقیق سے ثابت ہوتا ہے کہ ایسے محدود مقاصد کے لئے بھی جہاں صرف حقائق اور معلومات کی تعلیم درکار ہو۔ یہ طریقہ کچھ موثر نہیں رہا۔ اس کا درسی بندوبست کئی وجوہ کی بنا پر ناکام رہتا ہے۔ مثلاً انفرادی عمل اور تحریک اور صلاحیتوں کے فرق پر کوئی توجہ نہ دینا یا بہت ہی کم توجہ دینا؛

ناکافی رہنمائی کہ کس طرح کام کیا جائے، سبق پڑھاتے وقت رفتار ترقی کی جانچ کا کوئی بندوبست نہ ہونا، استاد کے ذریعہ کام کی ناکافی نگرانی اور جائزہ؛ وغیرہ وغیرہ۔ زبانی آموختہ کی عام صورت میں جس میں استاد طلباء سے باری باری سوال پوچھتا جاتا ہے، طلباء فوراً سمجھ جاتے ہیں کہ استاد کس ترتیب سے طالب علموں کو جواب کے لئے پکارتا ہے۔ یعنی ناموں کے حروف تہجی کے لحاظ سے، نشست کے اعتبار سے یا جو کچھ بھی استاد کی ترتیب کا انداز ہو۔ اور یہ بات سمجھ لینے کے بعد طالب علم سبق کے صرف وہ حصے تیار کرتے ہیں جنکے بارے میں انہیں توقع ہو کہ انہیں ان میں سے سوال پوچھا جائے گا۔ طلباء کو بغیر کسی ترتیب کے پکارنے سے طالب علموں کے اس انداز ے کو ناکام بنایا جا سکتا ہے۔ لیکن اس صورت میں بھی طالب علم کو سبق کا صرف ایک ہی حصہ دہرانے کا موقع ملتا ہے، اور ہر طالب علم دوسرے طالب علم کو پیش آنے والی مشکلات سمجھ نہیں سکتا۔ سبق دہرانے کے معمول کے خلاف جو تنقید کی جاتی ہے وہ یہ نہیں کہ یہ بے فائدہ ہے۔ بلکہ یہ کہ اس کا غلط استعمال کیا جاتا ہے۔ دہرانے کا مقصد سبق پر نظر ثانی کرنا ہے۔ اس لئے اس کا زیادہ فائدہ اس وقت ہوتا ہے جب پہلا سبق اچھی طرح یاد کر لیا جائے۔ اس امر کے کافی شواہد موجود ہیں۔ کہ مندرجہ ذیل صورتوں میں زبانی آموختہ، پڑھائی میں مددگار ثابت ہوتا ہے اور اُسے تقویت دیتا ہے۔

(۱) جب اس سے طالب علم کو یہ پتہ چلے کہ اس کا نتیجہ پہلے کیا تھا اور اب کیا ہے۔

(۲) جب یہ اُن حصّوں کی نشاندہی کرے جن پر مزید محنت کی ضرورت

ہے، مشق کی بہتر تقسیم کرتا ہے۔

(۳) جب یہ سبق کو اسی طرح عود کرتا ہے۔ جس طرح (۳) مواد کو بعد میں استعمال کیا جاتا ہے۔

(۴) جب یہ درسی مواد کو بامعنی بناتا ہے۔

(۵) جب طالب علم کو یہ بتا کر کہ وہ ترقی کر رہا ہے اس کی حوصلہ افزائی کرتا ہے اور ایک محرک کا کام دیتا ہے۔

بنیادی طور پر سبق کا دہرانا اسی حد تک مفید ہوتا ہے جس حد تک اس کی نوعیت انفرادی رہتی ہے، اور یہ پڑھے ہوئے مواد کے عملی استعمال میں مدد دیتا ہے۔ ان مقاصد کو حاصل کرنے کے لئے گذشتہ تیس برس میں متعدد طریقے وضع کر کے اُن پر عمل کیا گیا ہے۔ ونکٹیا اور ڈالٹن کے منصوبے؛ پراجیکٹوں اور عملی سرگرمیوں کے طریقے؛ اور استاد شاگرد کی درسی منصوبہ بندی اور درسی امداد باہمی کی اجتماعی سرگرمیوں وغیرہ کے طریقوں کا مقصد یہ تھا کہ تعلیم کو ایک انفرادی شکل دے دی جائے جس میں توجہ کا مرکز شاگرد ہی ہو۔ مختلف طالب علموں کو مختلف درس دینے اور طالب علم کی انفرادی شرح ترقی کو جانچنے کے دو موجودہ طریقے جن پر عمل کیا جا رہا ہے یہ ہیں: گروہی آموزش اور گروہی تدریس۔ دونوں کا انحصار اس بات پر ہے کہ مواد اچھی طرح تیار اور متنوع ہو۔ مقررہ وقفوں کے بعد ان کا امتحان لیا جائے جس سے بچوں کو کام کرنے، سیکھنے، پڑھنے، جائزہ لینے اور ایک دوسرے کی پڑھائی کی رفتار ترقی کی جانچ کرنے کا موقع ملتا رہے اور یہ سارا کام استادوں کے

عملے کی نگرانی میں کیا جاتا ہے ۔ گروہی تدریس خاص طور پر ایک استاد، ایک جماعت، کیلئے موزوں ہے اور حساب اور ہجے جیسے مضامین کے لئے خاص طور سے مفید ہے طلباء کے چھوٹے چھوٹے گروپوں کو مقررہ درسی کام دیئے جاتے ہیں ۔ ہر طالب علم اپنا اپنا کام کرتا ہے اور پھر اپنے کئے ہوئے کام کو اپنے ساتھی طالب علم کے کام سے ملاتا ہے ۔ اگر دونوں کام میں فرق اور اختلاف ہوتا ہے ؛ تو یہ شاگرد اپنی اپنی غلطیوں کی جانچ کرتے ہیں ۔ اگر مدد کی ضرورت ہوتی ہے تو وہ استاد سے رجوع کرتے ہیں ۔ مقررہ وقفوں کے بعد اُستاد ان سے سوال پوچھتا رہتا ہے جس سے اسے طلباء کے علم کو جانچنے کا موقع مل جاتا ہے ۔ اور اسے پتہ لگ جاتا ہے کہ انہوں نے اُسے کہاں تک سمجھا ہے ۔ اس کے بعد وہ نیا درس شروع کرتا ہے ۔ ظاہر ہے کہ اس میں استاد کا رول ، روایتی طریقے " یعنی سبق پڑھاؤ اور امتحان لو" سے بالکل مختلف ہے ، یہاں اس کا کام درسی مواد تیار کرانا ، تصورات کو واضح کرنا ، مشکل موقعوں پر رہنمائی کرنا ، ترقی کا جائزہ لینا اور غلطیوں کا تجزیہ کرنا ہے ۔ وہ رسمی قسم کا زبانی آموختہ بہت کم سنتا ہے ۔ پھر بھی اس طریقے سے شاگرد کو باہمی ہدایات اور تصحیح کی مدد سے جو اس کی تعلیم کا ایک جزو لاینفک ہیں ، زبانی آموختہ کا زیادہ موقع مل جاتا ہے ۔

گروہی تدریس کا طریقہ نسبتاً زیادہ پیچیدہ ہے ۔ اس میں استادوں کا ایک گروپ اپنے تدریسی وسائل یکجا کرکے جماعتوں کے ایک گروپ کو پڑھاتا ہے ۔ ابتدائی سکول میں اپنی سادہ ترین شکل میں یہ طریقہ ثانوی اسکول کی شعباتی تدریس کے مماثل ہوتا ہے ۔ فرق صرف یہ ہے کہ بجائے اس کے کہ شاگرد استادوں کے

پاس آئیں۔ خود استاد شاگردوں کے پاس جاتے ہیں۔ اس کے علاوہ ایک جماعت کی بنیادی ذمہ داری صرف ایک ٹیچر پر ہی ہوتی ہے، ڈیٹراٹ پلان اسی طریقے کی ایک مختلف شکل ہے جس میں موسیقی، آرٹ، جسمانی تربیت وغیرہ کے ماہرین اور استاد ایک خاص پروگرام کے تحت باری باری ایک گروہ یا جماعت کو پڑھاتے ہیں۔ گروہی تدریس کی ترقی یافتہ شکل یہ ہے کہ قابلیت کی مختلف سطحوں کے مطابق درسی مواد کا استعمال کیا جاتا ہے اور مختلف قسم کی آموزش اور درسی ایجادات مثلاً سمعی و بصری ایجادات؛ درسی مشینوں؛ پراجیکٹوں، اور امتحانوں وغیرہ کی مدد لی جاتی ہے۔

استادوں کے درمیان اعلیٰ درجہ کی تقسیم محنت کی بدولت ان کے لئے یہ ممکن ہو جاتا ہے کہ وہ مقررہ وقفوں کے بعد شاگردوں سے ملتے رہیں۔ فرداً فرداً یا بڑے چھوٹے گروہوں میں بنیادی کوشش یہ ہوتی ہے کہ درسی مواد اور تدریسی مہارتوں کو شاگردوں کی انفرادی ضروریات اور آموزش کی شرحوں کے مطابق استعمال میں لایا جائے۔

دونوں طریقوں میں رفتار ترقی کی باقاعدہ جانچ کے لئے امتحان لئے جاتے ہیں۔ زور اس امر پر دیا جاتا ہے کہ کسی دیئے ہوئے درسی مواد میں کس درجہ تک مہارت حاصل کی گئی ہے نہ کہ اس بات پر طلبا کا آپس میں ایک دوسرے سے موازنہ کر کے ان کی ڈویژن کا تعین کیا جائے۔ ٹیڈمین کا کہنا ہے کہ سبق کے فوراً ہی بعد ایک امتحان لے لیا جانا چاہئے اور پھر مقررہ وقفوں کے بعد امتحان ہوتے رہیں۔ اس نے دیکھا کہ سبق کو امتحان کی مدد سے پختہ نہ کرنے پر بچوں نے ایک ہی دن میں بہت کچھ بھلا دیا لیکن جب ۶۳ دنوں کے عرصہ میں دو امتحان ہو گئے تو بھولنے کی شرح

نسبتاً کم رہی ۔ گروہی آموزش کی صورتوں میں اس طرح کے امتحانوں کو شامل کر کے ہر طالب علم کو تمام درسی مواد دہرانے کا موقع مل جاتا ہے ۔ یہ طریقہ اوسط سے کم لیاقت والے ان شاگردوں کے لئے خاص طور پر مفید ثابت ہو سکتا ہے جن میں سبق بھلا دینے کی شرح تیز ہو ۔

درسی ترغیبات

محرکات کی تعریف یہ کی گئی ہے کہ یہ فرد کے اندر موجود ہوتے ہیں اور اس کی نوتوں کو مخصوص مقاصد کی طرف لگاتے ہیں ۔ اگرچہ ان کی نوعیت کا تعین حالات کے سانچے میں ہوتا ہے اور ان سے فائدہ حاصل کرنے کے لئے موزوں حالات بھی پیدا کئے جا سکتے ہیں ۔ تاہم یہ محرکات انسان کے داخلی نظام کا ایک حصہ ہوتے ہیں ۔ خارجی ماحول کے وہ اجزاء اور وہ حالات یا چیزیں جو کسی محرک کی تسکین کر سکتے ہیں، ترغیبات کہلاتی ہیں ۔ پڑھائی کی ہر صورت میں عموماً بہت سی ترغیبات ایک ساتھ کارفرما ہوتی ہیں ۔ سائنسی میلے کے لئے کسی پراجیکٹ پر کام کرنے والا طالب علم اس پراجیکٹ کو فی نفسہ اطمینان بخشنے والا سمجھتا ہے ۔ پھر بھی اُسے انعام جیتنے کی توقع ضرور ہوتی ہے یا اس پر اپنے اُستاد کا دباؤ بھی ہوتا ہے ، جو یہ چاہتا ہے کہ اس کے شاگرد اس کے ساتھی اساتذہ اور شہر کے لوگوں کے سامنے اس کے متعلق اچھا تاثر قائم کریں ۔ طالب علم کسی ایسے کام سے پہلو تہی کرنے سے ہچکچاتا ہے جس میں اُس کے بیشتر یا سب کے سب ساتھی مشغول ہوں ۔ اس کے باوجود اسے یہ بھی خدشہ رہتا ہے کہ اس کے ساتھی اگر اس پر سبقت لے گئے تو کیا ہو گا؟

اور پھر جب وہ اس پراجیکٹ کو پورا کر لیتا ہے تو کامیابی کے احساس میں مسرور ہوجاتا ہے۔ ان صورتوں میں سے بعض صورتیں بجائے خود باعث تسکین ہوتی ہیں کیونکہ وہ اسی عملی سرگرمی کا ایک اہم حصہ یا نتیجہ ہوتی ہیں۔ لیکن بعض دوسری صورتوں کا اس بنیادی عملی سرگرمی سے کوئی تعلق نہیں ہوتا۔ ہماری زندگی کا خاصا بڑا حصہ مطالعہ یا کام میں صرف ہوتا ہے اور اگر ہم خود اپنی سرگرمیوں سے مسرور ہو سکیں تو یہ ایک آورش بات ہوگی۔ سائنس کے میلے کے لئے پراجیکٹ مکمل کرنے والے طالب علم کو اپنے پراجیکٹ کامیابی سے مکمل کر لینے میں غالباً انعام جیتنے سے زیادہ خوشی ہوگی۔ مطالعہ، کام، پڑھائی، چیزوں کی تیاری، یہ سب اپنے طور پر باعث تسکین ہونے چاہئیں۔ انعامات، اعزازات، مقابلوں میں کامیابی، اعزازی فہرستوں اور تعریفی اسناد کی کوئی ضرورت نہیں ہونی چاہیں۔ یہ ایسی مصنوعی ترغیبات ہیں، جو آخر کار "اس کا فائدہ کیا ہے؟" یا "مجھے اس سے کیا ملے گا؟" قسم کا افسوسناک رجحان پیدا کر دیتی ہیں۔ انفرادی محرکات کی جو نوعیت ہے اور کام کے حالات اور آدمیوں اور کاموں کے ناموزوں اجتماع کا جو حال ہے اس کے مدنظر غیر عملی ترغیبات اگر ہمیشہ کے لئے نہیں تو کچھ عرصہ کے لئے تو ضرور موجود رہیں گی۔ تاہم ان ترغیبات کو ہم اس تسکین اور مسرت کا وسیلہ بنا سکتے ہیں جو ہمیں کسی کام کے کرنے سے حاصل ہو سکتی ہے۔ اس بات کو میلوری نے بڑی عمدگی سے واضح کیا ہے۔ یہ بتاتے ہوئے کہ اس نے کوہ الورسٹ کو سر کیوں کیا۔ وہ کہتا ہے "اس لئے کہ کوہ الورسٹ موجود ہے۔" یہی وہ محرک ہے جو خلاء کی تسخیر اور چھان بین پر ابھارتا ہے۔

استاد کو جو فیصلہ کرنا ہے وہ یہ نہیں کہ ترغیبات کا استعمال کیا جائے یا نہ کیا جائے بلکہ یہ کہ ان ترغیبات کو کیسے اور کب اور کس تعلیمی مقصد کے لئے استعمال کیا جائے۔ ترغیبات کی اپنی اہمیت ہے۔ ان کی بدولت کوششوں کی حوصلہ افزائی ہوتی ہے۔ خصوصاً ابتدائی تعلیمی مرحلوں پر جب داخلی تسکین کی شرح کم ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ ان کی مدد سے نتائج کا علم حاصل ہوتا ہے لیکن چونکہ بدقسمتی سے ان ترغیبات پر ضرورت سے زیادہ انحصار کیا جاتا ہے۔ لہذا وہ بجائے خود ایک مقصد کی شکل اختیار کر لیتی ہیں۔

پڑھائی کے مرحلوں میں ہم بنیادی محرکات کو نظر انداز کر دیتے ہیں۔ اپنی اس خواہش کے تحت کہ شاگرد جلد از جلد علم حاصل کرلے۔ ہم اسے وہ ترغیبات بہم پہنچاتے ہیں جو دیر پا نہیں ہوتیں۔ یہ کرتے وقت ہم اس بات کی بالکل پروا نہیں کرتے کہ ان سے بچے کے محرکات پر کیا اثر پڑے گا۔ ہم نمبر دینے اور درجہ بندی کرنے، انعام اور سزا دینے، امتحان لینے اور صلاحیت کی پیمائش کرنے کے اس قدر عادی ہو گئے ہیں کہ یہ سمجھنے لگے ہیں کہ اگر یہ چیزیں ترک کر دی جائیں تو پورا تعلیمی نظام ہی تباہ ہو جائے گا اور اگر ان چیزوں کو استعمال نہ کیا گیا تو ہم ایک ناکام معلم ثابت ہوں گے۔ یہ خیالات ہمارے طرز فکر میں کس حد تک جاگزیں ہو گئے ہیں اس کی ایک جھلک حال ہی میں میساچوسٹس کی کونسل فار پبلک سکولز کے ایک پراجیکٹ میں دیکھی گئی ہے۔ اس پراجیکٹ میں ٹیلی ویژن کے ذریعے غیر ملکی زبانوں کی تعلیم دی جاتی ہے اور ٹیلی ویژن کے ان سکولی نشریات میں جن میں فرانسیسی سکھائی جاتی ہے ۱۵۰ سکول حصہ لیتے

ہیں۔ درمیانی جماعتوں کے بچوں کے لئے پندرہ پندرہ منٹ کے دو پروگرام ہر ہفتے پیش کئے جاتے ہیں۔ اور پھر کلاس کا استاد ان سے متعلق دو درسی مشقیں کراتا ہے جو پندرہ پندرہ منٹ کی ہوتی ہیں۔ جہاں انتظامیہ کا تعاون اور استاد کا جوش وجذبہ زیادہ ہوتا ہے وہاں بچے فرانسیسی بولی سیکھنے میں کافی ترقی دکھاتے ہیں۔ اس بات کا کہ انہوں نے کیا سیکھا ہے خود بخود پتہ لگ جاتا ہے۔ اور پھر سال کے آخر میں لئے جانے والے امتحانات سے اس کی مزید تصدیق بھی ہوجاتی ہے۔ استادوں کو ہدایت دی گئی ... کہ وہ طالب علم کی کارگذاری جانچنے اور پرکھنے کی فکر نہ کریں۔ منتظمین کو توقع تھی کہ بچے کے لئے کسی غیر ملکی زبان کے سیکھنے اور بولنے سے جو خوشی ہوگی وہی اس کے لئے ترغیب کا کام کرے گی۔

یہ جاننے کے لئے کہ آیا کسی غیر ملکی زبان کی تدریس کا کام ٹھیک طرح سے چل رہا ہے یا نہیں، امتحان لینے کی ضرورت نہیں ہوتی۔ اگر بچے اس زبان کو صرف مشق کے گھنٹوں میں ہی استعمال کرتے ہیں یا اگر وہ اس زبان کا خود بخود استعمال نہیں کرسکتے، یا اگر وہ سادہ قسم کے سوالات یا ہدایتوں کو بھی نہیں سمجھ پاتے، تو صاف ظاہر ہے کہ زبان سیکھنے میں ان کی ترقی کی رفتار تسلی بخش نہیں۔ اگر مشق کے گھنٹہ میں بیشتر استاد ہی کو بولنا پڑتا ہے، اگر بچے رک رک کر زبان بولتے ہیں، یا بالکل نہیں بولتے، اور مشق کھیلوں، گیتوں اور نقلوں پر ہی مشتمل ہے۔ تو اس کا مطلب یہ ہے کہ تعلیمی پروگرام ناقص ہے۔ تاہم اس طرح کی مشاہداتی شہادت بھی سکول کے بیشتر منتظمین اور استادوں کو مطمئن نہ کرسکی۔ وہ یہی سمجھتے رہے کہ اگر وہ امتحان نہ لیں اور نتائج وغیرہ کی زمرہ بندی نہ کریں تو ان کا پروگرام

تعلیمی اعتبار سے قابلِ عزت نہیں ہوگا۔ ان کے نزدیک ان کی اہمیت کا ثبوت صرف عوامل کی نوعیت ہے، نہ کہ بچوں کی کارگذاری اور ان کی مسرت جو ایک نئی زبان سیکھنے اور اس میں مہارت حاصل کر لینے سے انہیں ملتی ہے۔

جماعت کے محرکاتی ماحول پر اثر پذیر ہونے والے کئی عناصر ہیں، جن میں ترغیبات بھی ایک عنصر ہے۔ جب کم عمر کے بچے سکولوں میں داخل ہوتے ہیں۔ تو انہیں اس بات کی شدید ضرورت محسوس ہوتی ہے کہ بزرگ ان کی کارگذاری کو پسندیدگی کی نظر سے دیکھیں۔ اس کے علاوہ وہ اپنی خود پسندی کو نہ صرف برقرار رکھنا بلکہ اور بھی بڑھانا چاہتے ہیں۔ سکول کے متعلق اُن کا رویہ، فرماں برداری، تجسس، خوف، توقع اور بے یقینی کا ایک مرکب سا ہوتا ہے رفتہ رفتہ اگر حالات سازگار ہوں تو ان کے اندر کاموں میں مہارت حاصل کرنے کی خواہش بڑھتی جاتی ہے، اور یہ خود اعتمادی حاصل ہوتی جاتی ہے کہ وہ ان کاموں کو کر سکتے ہیں۔ پھر ان کے اندر اپنے ہمجولیوں کے وجود کا احساس پیدا ہو جاتا ہے اور وہ اس گروہ میں شامل ہونے اور اس کی تائید اور خوشنودی حاصل کرنے کی خواہش کرنے لگتے ہیں۔ تحقیق سے اس امر کا مزید ثبوت ملتا جاتا ہے کہ کسی بھی کلاس کے اندر حاصل کی جانے والی تعلیم کا عملی انحصار اس بات پر ہے کہ استاد اور شاگرد کے درمیان اور خود شاگردوں کے درمیان رشتے کی نوعیت کیا ہے۔ خود پسندی، شہرت اور خوشنودی کی خواہش کو بین الشخصی رشتوں کے اس ماحول میں تسکین ملتی ہے۔ خود پسندی، استاد کی خوشنودی اور گروہی خوشنودی کے مقابلے میں استاد کی پیدا کردہ مخصوص ترغیبات کی اہمیت ثانوی ہو جاتی ہے جزوی طور پر ان ترغیبات کے موثر ہونے کا دارومدار اس پر ہوتا ہے کہ استاد اور شاگرد کے

روابط سمجھنے کی کہاں تک کوشش کی گئی ہے۔ اگر یہ ترغیبات بہت زیادہ شدید نہیں اور صرف کام سے متعلق ہیں اور ترقی کی رفتار کے بارے میں بتاتی رہتی ہیں، تو یہ مفید ہیں۔ لیکن اگر زیادہ شدید ہیں اور اُن کی نوعیت ذاتی اور مسابقاتی ہے تو کسی حد تک یہ اپنے ہی مقصد کو زائل کر دیتی ہیں۔ یہ ترغیبات انہیں گنے چُنے بچوں کے لئے موثّر ہوتی ہیں، جو اس طرح کی ترغیبات قبول کر سکتے ہیں اور کریں گے۔ اس صورت میں ترغیبات اس مکمل نظام کا ہی ایک حصہ بن جاتی ہیں اور محرکات پر اثر انداز ہوتی رہتی ہیں۔ اس طرح ترغیباتی حالات کی خصوصیات کے بارے میں تحقیقات زیادہ معنی خیز اور اہم ہو جاتی ہے۔

انعام اور سزا

طرزِ تعلیم میں انعام کی ایک بنیادی اہمیت ہے۔ تعلیم کی ان تفسیروں کی جو "نظریۂ لذت" پر مبنی ہیں، ایک طویل تاریخ ہے۔ جس کا نقطۂ تکمیل تھارن ڈائک کا قانونِ معلول اور ہل کا ابتدائی و ثانوی بازتقویت کا نظریہ ہے۔ ان کا لبِّ لباب یہ ہے کہ اگر کسی عمل سے کوئی تسکین ملتی ہو تو یہ تسکین اس عمل کو مزید تقویت دیتی ہے، کیونکہ اس سے محرک کی شدت کم ہوتی جاتی ہے۔ خواہ اس کی وجہ محرک کی شدّت میں کمی ہو یا محرکات کی وہ تبدیلی جس کے نتیجے کے طور پر عمل ختم ہو جائے، یا (جیسا کہ شماریاتی طریقۂ تعلیم کے نظریے میں بتایا جاتا ہے) یہ خدشہ کہ کہیں اس عمل کو بار بار نہ دہرانا پڑے، بہر حال انعام اور بازتقویت تعلیم کے

میدان میں نظریاتی اور عملی دونوں اعتبار سے ایک اہم رول ادا کرتے ہیں۔ نظریاتی تفسیروں سے قطع نظر یہ لازمی ہے کہ انعام مطلوبہ رویے سے وابستہ ہو۔ اگر کام کا معیار اہم ہے تو پھر اسی کے لئے انعام دیا جانا چاہیئے نہ کہ پابندیٔ وقت یا اندازِ عمل یا کسی اور وصف کے لئے اس امر سے کہ انعام کی نوعیت عمل کی نوعیت کو مخصوص کر دیتی ہے، ہمارے ان خیالات کی تائید ہوتی ہے جن کا اظہار ہم پہلے محرکاتی حالات کے سلسلے میں کر چکے ہیں۔ جس طریقے سے طلباء امتحانات کی نوعیت کے لحاظ سے اپنی تیاریوں کو مختلف ترتیب دیتے ہیں، یہ اس نظریے کی بہترین مثال ہے۔ یہاں طالب علم مطالعہ کی ایسی تکنیک اختیار کرتا ہے جس سے اسے امتحان میں اچھے نمبر مل جائیں۔ ابتدائی اور ثانوی سکولوں میں بین الشخصی محرکات (یعنی ایسی محرکات جن کی تسکین کا دارومدار کسی اور شخص کے ردِّ عمل پر ہو) مثلاً شہرت و عزت، خوشنودی، پسندیدگی وغیرہ کی تسکین کے کئی ذریعے ہو سکتے ہیں۔ لہٰذا استاد کے لئے ایک وسیع میدان موجود ہوتا ہے جس میں وہ مسکراہٹ سے لے کر نمبر اور ڈویژن تک کئی وسیلے اختیار کر سکتا ہے۔ اس صورت کے سوا جب بچّے کے سامنے دو متبادل طرزِ عمل موجود ہوں، سزا کا مطلب صرف یہ ہوتا ہے کہ بچّے کو یہ احساس دلایا جائے کہ "تم نے جو کچھ کیا وہ پھر مت کرنا" اور اسے یہ بتلانے کی ضرورت نہیں سمجھی جاتی کہ اُسے کیا کرنا چاہیئے تھا۔ اگر سزا کو کسی ناپسندیدہ عمل کے ختم کرنے کے وسیلے کے طور پر استعمال کیا جائے تو ممکن ہے کہ یہ سزا صرف غلط رویّے کو دبا دے گی، مگر اس محرک کو جس نے اس غلط رویے کو جنم دیا تھا، ختم نہیں کرے گی۔ اگر مقصد ناپسندیدہ رویّہ کو

ختم کرنا ہے تو اس کا متبادل رویہ بھی بتانا اور اس پر عمل پیرا ہونے کا موقع بھی دینا چاہیے۔
سزا کا ایک اور نقصان یہ ہے کہ اس سے شاگرد اور استاد کے درمیان رنجش پیدا ہو سکتی ہے۔ جذبات پر بوجھ پڑ سکتا ہے اور کھنچاؤ پیدا ہو سکتا ہے جس سے پڑھائی کی کارگزاری میں خلل پڑ سکتا ہے اور ناپسندیدہ رویہ کے جڑ پکڑ جانے کا بھی خطرہ بھی رہتا ہے۔ تعریف، ڈانٹ، تضحیک اور طنز ان سب کا نتیجہ بھی ایسا ہی ہے اگر انعام مقابلہ سے وابستہ کر دیا جائے تو اکثر اس کے نتیجہ میں غلط نتائج کو تقویت مل جاتی ہے۔ بجائے اس کے کہ پڑھائی کے کام سے مطابقت و موزونیت رکھنے والا رویہ طاقت پکڑے۔ اس کا اثر یہ ہوتا ہے کہ اپنے مخالف کو شکست دینے کی خواہش تقویت حاصل کر لیتی ہے۔ پیشہ ور کھلاڑیوں میں تو اس قسم کے محرکات پسندیدہ ہو سکتے ہیں لیکن سماج کو بہت سے ایسے مسائل درپیش ہیں جن میں حصہ لینے والوں کی مشترکہ اور پُر تعاون کوشش کی زیادہ ضرورت ہوتی ہے۔
یہ جائزہ لیتے وقت کہ ترغیبات کا ردِعمل پر کیا اثر پڑتا ہے، نہ صرف فوری نتائج پر ہی غور کرنا چاہیے۔ بلکہ بچوں کے نمو پذیر محرکات پر پڑنے والے طویل المیعاد اثرات کو بھی دھیان میں رکھنا چاہیے۔ تجربہ گاہوں میں تو یہ ممکن ہے کہ ترغیبات کو اس طرح پیدا کیا جائے کہ اس سے مطلوبہ جسمانی محرکات بیدار ہو جائیں لیکن کلاس روم میں یہ بنیادی محرکات شاذ و نادر ہی عمل پذیر ہوتے ہیں۔ اس کی بجائے وہاں اکتسابی سماجی محرکات کا ایک پیچیدہ نظام کارفرما ہوتا ہے۔ جماعت کے اندر کا ترغیباتی ماحول ایسا ہونا چاہیے جس میں محرکات کو نہ صرف پڑھائی کے کاموں میں موثر طریقے سے استعمال کیا جا سکے بلکہ وہ اس انداز سے استعمال کئے جائیں کہ بچے ہر

ایسے منتہیٰ کی طرف بڑھائیں جو انفرادی اور سماجی دونوں اعتبار سے قابلِ قدر ہو۔
غلط قسم کے تعلیمی انتظام کے دو افسوسناک اثرات یہ ہیں۔ ۱۔ سکول چھوڑ جانا۔ ۲۔ دھوکا دینا۔ جب انعام دیئے جانے کی شرائط ایسی ہوں جنہیں چند طلبا ہی پورا کر سکتے ہوں تو بیشتر طلبا میں وہ احساس کامیابی پیدا نہیں ہوتا جسے "اچھی کارگذاری" کہا جاتا ہے۔ ان طلبا میں رفتہ رفتہ احساس ناکامی پیدا ہو جاتا ہے اور وہ یہ سمجھنے لگتے ہیں کہ ایک نا قابل حصول مقصد کے لئے کوشش کرنا بے کار ہے۔ نتیجتاً محرک کمزور پڑ جاتا ہے جس کی وجہ سے بیشتر طلبا امتحانات نہیں دیتے۔ کسی استاد کو یہ جان کر تعجب نہیں ہوگا کہ بالغ افراد کے ایک گروپ کو اگر دس ڈالر کے انعام کی خاطر تین بلاک تک دوڑنے کے لئے کہا جائے تو اُن میں سے صرف چند ہی دوڑنا شروع کریں گے اور اُن دوڑنے والوں میں سے بھی بہت سے دوڑ کو مکمل نہیں کریں گے۔ صرف وہی لوگ دوڑ مکمل کریں گے جنہیں امید ہو کہ وہ جیت سکیں گے۔ ان کے علاوہ چند افراد بھی یہ دوڑ مکمل کرلیں گے۔ جنہوں نے اس دوڑ کو ذاتی وقار کا مسئلہ بنا لیا ہو۔ پھر بھی نہ جانے کیوں ہم بچوں سے یہ توقع رکھتے ہیں کہ وہ مسلسل ناکامیوں کے باوجود کوشش جاری رکھیں اور وہ بھی ایسی صورت میں جب یہ ناکامیاں نشر ہو جانے کی وجہ سے اور بھی زیادہ تکلیف دہ ہو جاتی ہیں۔

اس طرح کے ترغیباتی حالات کا ایک اور نقصان یہ ہے کہ "دوڑ" اعزازی، فہرستی، اور اسی طرح کے علامتی انعام اپنے آپ میں ایک مقصد بن جاتے ہیں جنہیں اکثر اوقات طلبا ہر قیمت پر حاصل کرنا چاہتے ہیں۔

خواہ یہ کامیابی فریب دہی کے ذریعے ہی کیوں نہ ہو۔ ۲۰ کلاسوں کے دوسری سے چھٹی جماعت کے طلبار میں سے جو خود اپنے جوابات کو جانچ رہے ہوتے ہیں اگر ۲۰ سے ۸۰ فیصد طلبار اپنے جوابات بدل دیں تو دلبقول تینودسکی) پھر "عمدہ اور شاندار ترقیوں" کی خواہش کے اثرات کا اس سے بہتر ثبوت اور کیا ہوگا؟

کامیابی اور ناکامی

اگر طلبار کے لئے انفرادی اور گروہی طور پر ایک منتہیٰ کا تعین کر دیا جائے اور ان کی کارگذاری کا پیمانہ صرف یہ ہو کہ انہوں نے اس منتہیٰ کے حصول کی طرف کتنی ترقی کی ہے تو اس سے مصنوعی ترغیبات کے بہت سے نقصان دور ہو جائیں گے۔ شاید ہی کسی استاد کو اس سے انکار ہو کہ طلبا اپنی صلاحیت سے زیادہ علم نہیں سیکھ سکتے۔ اس وقت استادوں کو صرف یہ تشویش ہے کہ اُن کے شاگردوں میں تحریک اور کوشش کی کمی ہے لیکن اگر وہ ان منتہاؤں پر زور دیں جنہیں بچوں کی صلاحیت کے مدنظر مقرر کیا گیا ہے تو اس سے سب بچوں کو وہ احساس کامیابی حاصل ہو سکے گا جو ترقی کرنے اور منزل تک پہنچنے سے پیدا ہوتا ہے۔ استادوں کو علمی امتیاز کی بجائے منزل کی طرف ترقی پر زیادہ زور دینا چاہیئے۔ ایسے نظام میں جس میں ناکامی اور حوصلہ شکنی کے عناصر بہت زیادہ نہ ہوں اور نہ کامیابی کا

حصول بہت آسان ہو۔ ہر بچہ کامیابی حاصل کر سکے گا۔ ترقی اور کامرانی کا احساس، خود اعتمادی، آزادی اور جرأت و حوصلہ کے جذبات پیدا کرتا ہے۔ یہ تحریک کو برقرار رکھتا ہے اور اس میں اضافہ کرتا ہے اور ناکامی اور احساس شکست سے پیدا ہونے والے جذبات مثلاً دشمنی اور جارحیت کو کم کرتا ہے اور مثبت ذہنی صحت میں ممد ثابت ہوتا ہے۔

عام اصول

آخر میں ہم متعدد عام اصولوں کا بیان کریں گے۔ جو تدریس کے طریقوں سے متعلق تجربات سے حاصل ہوتے ہیں۔

(۱) تعلیم کے لئے آمادگی پیدا کیجئے

اگر طالب علم کو یہ معلوم ہو کہ اس کی تعلیم مقصدی ہے اور اگر وہ اس تعلیم کی قدر و قیمت سے واقف ہے تو وہ اس پر زیادہ توجہ دے گا اور زیادہ علم حاصل کرے گا۔ اور یہ ماحول کی پیداوار ہے۔ خود اعتمادی کا فقدان، سکول یا استاد سے نفرت، اور درسی کام میں کوئی اہمیت نہ دیکھنا؛ یہ امور بچے کی تعلیمی کوششوں میں رکاوٹ ڈالتے ہیں۔

(۲) سبق کی وضاحت کیجئے۔ سوال کی نوعیت سمجھائیے۔

پڑھائی ایسی ہونی چاہیئے جس میں غیر ضروری غلطیاں نہ ہونے پائیں۔

جن غلطیوں سے درسی کام کے نتائج کا علم حاصل کرنے میں مدد ملتی ہے ۔ وہ مفید ثابت ہو سکتی ہیں۔ لیکن جو غلطیاں الجھن سے پیدا ہوتی ہیں وہ صرف مزید الجھن پیدا کرنے کا باعث بنتی ہیں ۔

(۳) مثال، عملی مظاہرہ، زبانی رہنمائی اور اشارات پیش کیجیے۔

کسی مہارت کا عملی مظاہرہ ایک ایسے نمونے کا کام دیتا ہے جس کی نقل کی جائے ۔ زبانی ہدایات اور اشارات سے طالب علم کو یہ فائدہ ہوتا ہے کہ وہ یہ جان کر کہ کیا کرے اور کس طرح سے کرے۔ اپنی کوششوں کو ٹھیک ڈھنگ سے منظم کر سکتا ہے۔

۴۔ کافی وقت دیجیے اور مشق کو تقسیم کیجیے۔

منقسم مشق اور آرام کے وقفوں سے پڑھائی میں آسانی پیدا ہوتی ہے ۔ شروع میں مشق کے مختصر گھنٹے جنہیں بتدریج طویل کر دیا جاتا ہے ۔ اچھے رہتے ہیں ۔ مشق کی مدتوں کے اولین مراحل زیادہ موثر ہوتے ہیں کیونکہ تھکن اور بیزاری کے بڑھنے کے ساتھ ساتھ کارکردگی، مستعدی گھٹتی جاتی ہے اعلیٰ درجہ کی کارگذاری کے لئے مجموعی مشق لا بدی رہتی ہے ۔

(۵) کام اگر سادہ یا مختصر ہے تو اس کی مشق ایک مکمل اکائی کی طرح کی جانی چاہیے۔ پیچیدہ درسی کاموں کو فطری حصوں میں بانٹ دیجیے۔

جزوی طریقہ بچوں کے لئے مفید رہتا ہے ۔ بالغوں کے لئے کلی طریقہ بہتر ہے۔ بشرطیکہ انہیں اس کام کا قدرے تجربہ ہو ۔ کلی طریقے میں ، رفتارِ ترقی کا فوراً احساس نہیں ہوتا ۔ اور یہ ایک ایسا امر ہے جو کم عمر بچوں کے لئے حوصلہ شکن ہو سکتا

ہے۔ کام کا اگلا حصہ پیش کرنے سے پہلے یہ ضروری نہیں کہ پچھلے حصہ میں مکمر مہارت حاصل ہو چکی ہو۔

۶۔ صحیح ابتدائی ردّعمل کو یقینی بنائیے۔

جہاں تک ہو سکے غلطیوں سے بچیئے اور اُن کے پہلی بار ہی ظاہر ہونے پر ان کی اصلاح کیجیئے۔ بجز ایسی صورت کے جب ایسا کرنے سے طالب علم کی تحریک یا کوشش میں رکاوٹ پڑتی ہو۔

۷۔ بامعنی ربط کی حوصلہ افزائی کیجیئے

اگر درس کے مختلف حصے ایک دوسرے سے مربوط ہوں تو اس سے ایک داخلی نظام سا پیدا ہو جاتا ہے۔ درس کی تنظیم و ترتیب سے آموزش میں آسانی پیدا ہوتی ہے۔ سابقہ تجربات کا اطلاق ممکن ہو سکتا ہے۔

۸۔ عود کرانے اور دہرانے کا بندوبست کیجیئے

اگر پچھلا علم بامعنی طریقے سے عود کر سکے (خواہ یہ عود کم ہو یا زیادہ) تو یہ امر تعلیم حاصل کرنے کے عمل میں مدد دیتا ہے، اور اس سے مشق کی زیادہ موثر تقسیم ہو سکتی ہے۔ البتہ اگر پختگی سے پہلے ہی دہرانے کی کوشش کی جائے تو یہ قیاس آرائی کی طرف لے جاتی ہے۔ اور ترقی روکتی ہے۔

۹۔ نتائج جلد از جلد بتلانے کا بندوبست کیجیئے

اگر بچہ اپنی ترقی کی رفتار سے واقف رہے تو یہ بھی اتنا ہی سود مند ہو گا جتنا انعام کی ترغیب ہوتی ہے۔ نتائج کا دیر سے پتہ لگنا مثلاً ایک ہفتہ کے بعد امتحانات کے نتائج کا اعلان، اتنا مفید ثابت نہیں ہوتا۔

(۱۰) مکمل مہارت حاصل کرنے کے بعد مزید قواعد کیجیئے۔

مزید قواعد سے خواہ یہ قواعد کم ہو یا زیادہ یادداشت بڑھتی ہے، پچھلے علم کے اطلاق کا موقع ملتا ہے اور دوسری پڑھائی میں خلل کم ہو جاتا ہے۔ قواعد بامعنی ہو اور اس صورت حال سے مشابہ ہو جس میں مہارت کو استعمال میں لایا جاتا ہے، اور جو طالب علم میں دلچسپی پیدا کرے۔

(۱۱) فراخدالی کے ساتھ اور جلدی انعام دیجیئے۔

انعامات سے تعلیمی عمل کو تقویت ملتی ہے۔ ان انعامات کی بہترین نوعیت وہ ہے جب یہ علمی سرگرمی کا بجائے خود ایک حصہ ہوتے ہیں مصنوعی ترغیبات اس لئے مفید ہیں کہ یہ تب تک کوشش کو دھیما نہیں پڑنے دیتیں جب تک کامیابی یا مہارت کا احساس پیدا نہیں ہو جاتا۔

(۱۲) مہارت یا آموزش کو عمل میں لائیے:

بچے جو کچھ سیکھ سکتے ہیں ان سے اس کا استعمال کرائیے تاکہ یادداشت بڑھے اور اطلاق کا موقع ملے۔

(۱۳) طالب علم کو اپنی کارگذاری کا تجزیہ کرنے میں مدد دیجیئے۔

تعلیم کا ایک اہم مقصد یہ ہے کہ بچے میں پرکھنے اور تنقیدی تجزیہ کرنے کی صلاحیت پیدا ہو۔

باب ۵

مدرس، تدریسی مشینیں، اور اطلاق

گذشتہ ابواب میں ہم نے ان تغیر پذیر عناصر کا ذکر کیا ہے۔ جو پڑھائی پر اثر انداز ہوتے ہیں۔ ان عناصر کا بیان مفرد طور پر بیشتر مثالوں میں استاد طالب علم اور سبق کو بیچ میں لائے بغیر اس طریقے سے کیا گیا ہے۔ گویا یہ عناصر ایک ایسا زیرِ تحقیق مواد ہوں، جس کے لئے کسی حد تک ایسے تجرباتی و عملی مشاہدے دستیاب تھے جن سے چند عام اصول مرتب کئے جا سکیں۔ نفسیاتِ تعلیم کا تعلق اس بات سے ہے کہ درس وتدریس کیسے ہو۔ ایک طرف اسکی نگاہ سماجی نظام کی اقدار کی طرف ہے جو کسی معاشرے کے تعلیمی مقاصد کا تعین کرتی ہیں اور دوسری طرف جماعت میں پڑھانے والے استاد کی جانب جس کا ایک خاص گروہ سے تعلق ہوتا ہے۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ تدریس کے

عام اصول مفید ہوتے ہیں۔ لیکن ان کی کچھ حدود بھی ہوتی ہیں جو اس وقت فوراً ظاہر ہو جاتی ہیں۔ جب آپ کسی بچے یا کسی جماعت کو پڑھانا شروع کریں کیونکہ اس صورت میں اس امر کا فیصلہ کرنا پڑتا ہے کہ کس وقت کیا کام کیا جائے۔ عملِ تدریس اس وقت ایک فن بن جاتا ہے۔ جب استاد عام اصول کو عمل کی شکل میں ڈھال دیتا ہے اور خاص طور پر جب وہ یہ جان لیتا ہے کہ کب اور کن حالات میں یہ اصول لاگو نہیں ہوتے۔

سکول اور کلاس روم کے اندر متعدد سماجیاتی اور نفسیاتی عناصر مخصوص قسم کے حالات پیدا کرتے رہتے ہیں جن سے واقعات کی رفتار پر اثر پڑتا رہتا ہے۔

(۱) ہر بچے میں صلاحیتوں، میلانات، رویوں، تجربات اور ذہن کا ایک انوکھا امتزاج ہوتا ہے۔ آدرش صورت یہ ہے کہ پڑھائی کے کام اور تدریس کے طریقوں میں ہر بچے کے مزاج کے مطابق رد و بدل کیا جا سکے۔ یہ اس وقت ممکن ہے جب ایک وقت میں ایک استاد ایک ہی بچے کو پڑھاتا ہو لیکن جماعتی تدریس میں ایسا نہیں ہو سکتا۔ تاہم یہ ضروری بھی ہے اور ممکن بھی کہ اس سلسلے میں مناسب تدبیر کی جائے۔

(۲) ہر بچہ متعدد سماجی گروہوں کے سلسلے کا ایک رکن ہوتا ہے جو اس کے افعال کو متعین اور منضبط کرتے ہیں۔ اس کا پہلا گروہ اس کا کنبہ ہوتا ہے جو اس کے بنیادی کردار کی تخلیق کرتا ہے۔ یہ کنبہ ایک خاص سماجی طبقے اور نسلی اور مذہبی ماحول میں رہتا ہے، جو اس کنبے کی اقدار، طرزِ عمل اور متعدد امور میں اس کے ذاتی و سماجی رویوں کا تعین کرتے ہیں۔

مثلاً سکول کے متعلق رویہ، جارحیت کا اظہار، تمنائیں، جنسی رویہ، کام، وقت، انسان کی فطرت اور ایسے ہی دیگر امور کے بارے میں رویہ۔ بیشتر بچے محلے کے کھیل کود کی ٹیموں میں حصہ لیتے ہیں اور دوستی کی انجمنوں میں شرکت کرتے ہیں جن سے اُن کے اپنے مقاصد، اقدار کے نظام اور دلچسپیوں کی نشوونما ہوتی ہے اور جب تک بچہ ان گروہوں میں شریک رہتا ہے یہ اُس کے افعال اور رویوں پر اثر انداز ہوتے رہتے ہیں۔

(۳) سکول ایک سماجی اکائی ہے جس کا ایک خاص مشن اور ایک مقررہ دائرہ کار ہے۔ معاشرتی اقدار کا ڈھانچہ اور سکول بورڈ کی نگرانی، دونوں مل کر بچے کے لئے بعض کاموں کے کرنے کی آزادی دیتے ہیں اور بعض سے منع کرتے ہیں۔ مثال کے طور پر مذہب، جنسیات، طبقاتی سیاسیات، خاندانی بحثوں اور اسی طرح کے دوسرے موضوعات پر بحث یا تبادلۂ خیال کرنے کی آزادی بالکل محدود ہوتی ہے۔ جنوبی افریقہ میں بچے کے لئے نسلی چھوت چھات پر بحث کرنا اتنا معیوب نہیں جتنا امریکہ میں ہے۔ اور اگر امریکی بچے کو اس مسئلے پر بحث کرنا ہی ہو تو بہتر ہے کہ خود اپنے معاشرے کی بجائے وہ ملک کے کسی دوسرے حصے کے بارے میں گفتگو کرے۔ اس کے علاوہ کچھ تو معاشرہ اور بڑی حد تک سکول کا انتظامیہ استاد سے چند توقعات وابستہ کر لیتا ہے۔ سکول کی اپنی ایک شخصیت بن جاتی ہے جس کا تعلق اس کے پرنسپل کے رویوں اور توقعات سے ہوتا ہے۔ مثلاً خاموش سکول سرگرم،

سکول، الجھے ہوئے سکول سخت سکول وغیرہ۔ خود اساتذہ ایک گروہ کی شکل اختیار کر لیتے ہیں جو تنازعہ کی صورت میں تائید اور تعاون کا خواہاں ہوتا ہے۔

(۴) اس ڈھانچے کے اندر ہر کلاس روم ایک علیحدہ اکائی ہوتی ہے جس کا اپنا ایک طریق کار اپنی ایک سماجی فضا اور طلبا ر اور استاد کے درمیان اپنا ایک خاص رشتہ ہوتا ہے۔

بچّے ایک ایسے معاشرے اور ماحول میں پرورش پاتے ہیں جسے خود انسان ہی نے جنم دیا ہے، اور جو نہ صرف انسان کی تیار اور ایجاد کی ہوئی مادی اشیار اور آلات پر مشتمل ہوتا ہے بلکہ اُس زبان، اُن رواجوں، مہارتوں، رویّوں اور عقیدوں کا مجموعہ بھی ہوتا ہے جنہیں انسان نے وضع کیا ہے اور جو ایک نسل سے دوسری نسل تک منتقل ہوتے رہتے ہیں۔

دنیا کے مختلف حصّوں کے اہم تمدنی گروہوں کے درمیان خاصے فرق موجود ہیں اگرچہ اس طرح کے فرق سے استاد کو کوئی فوری قسم کا سروکار نہیں ہوتا، تاہم اُن کی موجودگی اس بات کی خاموش شہادت ہے، کہ یہ تمدنی اور سماجی عناصر کسی خاص معاشرے کے افراد کے رویّوں کی تشکیل میں کس قدر اہم ہیں اور کسی مخصوص گروہ کے طور طریقوں سے واقفیت حاصل کرنے کی کس قدر ضرورت ہے خود امریکہ کے اندر بہت سے نام نہاد ذیلی تمدن موجود ہیں جن میں سے کچھ تو اقلیتی گروہوں سے منسوب ہیں، کچھ کی بنیاد، شہری و دیہاتی اختلافات پر ہے اور کچھ کی سماجی اقتصادی اختلافات پر۔ ان ذیلی گروہوں کے آپس کے امتیازات استاد کے لئے خاص اہمیت رکھتے ہیں۔ تجربوں سے ثابت ہوا ہے کہ طویل اقتصادی

اور سماجی محرومی اور سماج سے الگ تھلگ رہنے سے ذہانت کے امتحانوں میں کارگذاری پر منفی اثرات پڑتے ہیں جب ان ذیلی گروہوں کو یکساں قسم کی سکولی تعلیم دی گئی تو بچّوں کے نتائج میں بہت ہی اختلاف رہا۔ یہ فرق خاص طور پر سماجی اقلیتی طبقوں اور نسلی اقلیتی گروہوں کے سلسلے میں زیادہ نمایاں تھے اور کسی حد تک شہری و دیہاتی کی تمیز بھی ان کا باعث بنی۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ اقتصادی حالات اور تعلیم کا معیار بھی اس فرق کا باعث ہوتے ہیں۔ لیکن وہ مختلف رویّے اور محرکاتی عناصر جوان گروہوں کے ساتھ منسوب کئے جاتے ہیں، نہایت اہم رول ادا کرتے ہیں۔

کسی خاص بچّے کو پڑھانے والے استاد کے لئے، مختلف قسم کے تمدّن یا ثقافتوں سے وابستہ گروہی اختلافات اہم تو ہوتے ہیں۔ لیکن بہت زیادہ نہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ اس طرح کے کسی گروپ کے اندرونی اختلافات اور فرق ان اختلافات سے وسیع تر ہوتے ہیں جو کسی ایک تمدن کے اندر کے ذیلی گروہوں کے درمیان موجود ہوتے ہیں۔ استاد کو لازم ہے کہ وہ بچّے کے میلانات، شخصی رجحانات، رویّوں اور عادتوں کی مخصوص آمیزش کے تقاضوں کو پورا کرے۔ اگر بچّے کا خاندان نچلے طبقے کا ہے تو یہ اس امر کا ثبوت نہیں کہ سکول کے متعلق اُس کا رویہ منفی ہوگا۔ تاہم استاد کے فرائض طلبار کے ساتھ فرداً فرداً کام کرنے تک ہی محدود نہیں ہوتے۔ ان کا دائرہ وسیع تر ہوتا ہے کیونکہ اُس کا بیشتر تدریسی کام طلبار کے گروہوں یا جماعتوں کے ساتھ ہوتا ہے۔ پھر بھی یہ سچ ہے کہ بچّے سکول سے باہر کے ماحول سے اپنے ساتھ جو عام رویّے لے کر آتے ہیں وہی رویّے کسی حد تک جماعت کے اندر کا ماحول متعین کرنے

ہیں جب تک سکول کے اندر حاصل ہونے والے تجربات ان رویّوں کی اصلاح نہیں
کر دیتے یہ برقرار رہتے ہیں۔ متعدد تحقیقات سے ایسے اثرات کی اہمیت کا ثبوت
ملتا ہے والدین اور بچوں سے لئے ہوئے انٹرویوز۔ کے اعداد و شمار اور حقائق کے
تجزیئے کی بنا پر بلز کہتی ہے کہ پہلی جماعت کے بچوں کے سماجی رتبہ، پڑھائی
پر آمادگی، اور لسانی نشو و نما کے درمیان بڑا تعلق پایا جاتا ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے
کہ درمیانے طبقے کے بچوں کو نسبتاً معاون خاندانی ماحول میسّر ہوتا ہے۔ ان بچوں کو
بڑوں کے ساتھ نہ صرف زبانی بات چیت اور ربط ضبط کے زیادہ مواقع ملتے ہیں
بلکہ ان کے اندر کامیابی کے لئے لازمی تحریک بھی پیدا ہو جاتی ہے جو بالغوں
کی دی ہوئی درسی ہدایات کا نتیجہ ہوتی ہے۔ کئی مطالعوں سے ثابت ہوا ہے کہ
سماجی شعور بیدار کرنے کی تدبیریں کامیابی حاصل کرنے کے لئے ایک محرک کا
کام دیتی ہیں۔ چائلڈ، کیسٹر اور دولف کے کئے ہوئے مطالعات کے مطابق،
والدین کی رضامندی و ناراضگی کا اور بچوں کی کامیابی و ناکامی کا باہمی تعلق
ان بچوں کی خواہش کامیابی اور قوت استقلال پر اثر انداز ہوتا ہے۔ ان مطالعوں
سے پتہ چلا ہے کہ اگر بچوں سے وہ توقعات رکھی جائیں جو ان کی صلاحیت سے
موزونیت اور مطابقت رکھتی ہوں۔ تو بچوں میں اعلیٰ درجے کا استقلال اور
محنت پیدا ہوتی ہے۔ ناکافی یا غیر معقول تقاضوں سے قوت استقلال
میں کمی آنا یا کامیابی کے لئے مسلسل کوشش کرتے رہنا اس بات پر منحصر
ہے کہ ان کی کوششوں کو سماج کی پسندیدگی حاصل ہے یا نہیں۔

اگرچہ سماجی شعور پیدا کرنے والا بنیادی مرکز بچے کا اپنا گھر ہے جو

معاشرہ میں بچّہ کی حیثیت اور مرتبے کا تعین اور اس کے تجربات کی تفسیر کرنا ہے
تاہم بچّے کے اور معاشرے کے درمیان تعلق استوار کرنے کی ذمہ داری استاد پر
ہوتی ہے۔ استاد کا کام صرف علم اور مہارت سکھانا نہیں بلکہ اس کے فرائض
میں رویوں، محرکات، اور اقدار کی تشکیل و تعمیر بھی شامل ہوتی ہے۔ اور اس
بات کا انحصار کہ وہ ان فرائض کو کس خوبی سے سرانجام دیتا ہے اس امر پر ہے
کہ وہ کس حد تک ایک کامیاب گروپ لیڈر بن سکتا ہے۔ ہر بچّہ ایک خصوصی،
حیاتیاتی، نفسیاتی اور سماجی ورثے کے ساتھ سکول میں آتا ہے جس کا عکس
اس کے میلانات، شخصیت اور عادتوں اور اطوار میں نظر آتا ہے۔ سکول میں
داخل ہوکر وہ گھر کے نفسیاتی اور سماجی ماحول سے کٹ جاتا ہے۔ سکول میں
داخلے سے قبل، اس کی گروہی یا اجتماعی رکنیت اس کے گھر تک ہی محدود
ہوتی ہے۔ اور اب اسے ان دوستیوں اور تعلقات کو استوار کرنے کا موقع
ملتا ہے جن کی بدولت وہ اپنے ہی جیسے طلباء کے گروپوں میں شامل ہو جائیگا۔
اس کے رویوں، محرکات، اور اقدار میں جو تبدیلیاں رونما ہوتی ہیں۔ ان کا
تعین بیشتر ان گروہوں میں اس کی رکنیت اور سرگرمیوں سے ہوتا ہے؛ جن میں وہ
شریک ہونے والا ہے۔ سکول کس حد تک اس کے رویوں وغیرہ کی تشکیل اور
تعین کرتا ہے، اس کا انحصار اس بات پر ہے کہ استاد کے اندر بچّوں کے گروہوں
اور ان کے رویوں وغیرہ کی تشکیل کرنے کی کس حد تک صلاحیت ہے، میک کینڈلیس نے
اپنے ایک مطالعہ میں بتایا ہے کہ پڑھانے کے طریقے کس طرح بچّوں کی اپنے گروپ
کے اندر مقبولیت اور حیثیت پر اثر انداز ہوتے ہیں۔ میک کینڈلیس کا کہنا

ہے کہ ایک ایسے ٹریننگ سکول میں جس کے منتظمین کلیت کیش ہوں، لڑکے عام طور پر دھونسو قسم کے لڑکے کے مداح ہوتے ہیں کیونکہ اس میں اتنی ہمت ہوتی ہے کہ وہ کچھ کر گذرے جو لڑکے خود کرنا چاہتے ہیں مگر سزا ملنے یا فیل ہو جانے کے ڈر سے نہیں کر سکتے۔ ایک تجرباتی گھر میں جب لیڈر شپ بالغوں کی بجائے ایک ایسی جماعت کو سونپ دی گئی ہو جو نسبتاً جمہوری تھی تو دھونسو پن اور مقبولیت میں اتنا گہرا تعلق نہ رہا (اس تعلق کی پیمائش بالغ نگرانوں نے کی) پتہ یہ چلا کہ ان چھ لڑکوں کی مقبولیت میں اضافہ ہو گیا تھا جنہیں ابتداءً سب سے کم دھونسو قرار دیا گیا تھا۔ لیکن تجربے کے آٹھ ماہ کے دوران میں ہی دھونسو پن اور مقبولیت کا تعلق پھر بڑھ گیا جس سے نہ صرف یہ ثابت ہوا کہ ایک بار قائم شدہ گروہی ڈھانچہ تقریباً مستقل نوعیت اختیار کر لیتا ہے بلکہ یہ بھی کہ اس نوعیت پر بالغ منتظمین کا کتنا گہرا اثر پڑتا ہے۔

کسی بھی کلاس کے آٹھ پہلو قابل غور ہوتے ہیں ان میں سے تین پہلو تو نسبتاً بے لوچ ہیں اور بقیہ پانچ لچک دار

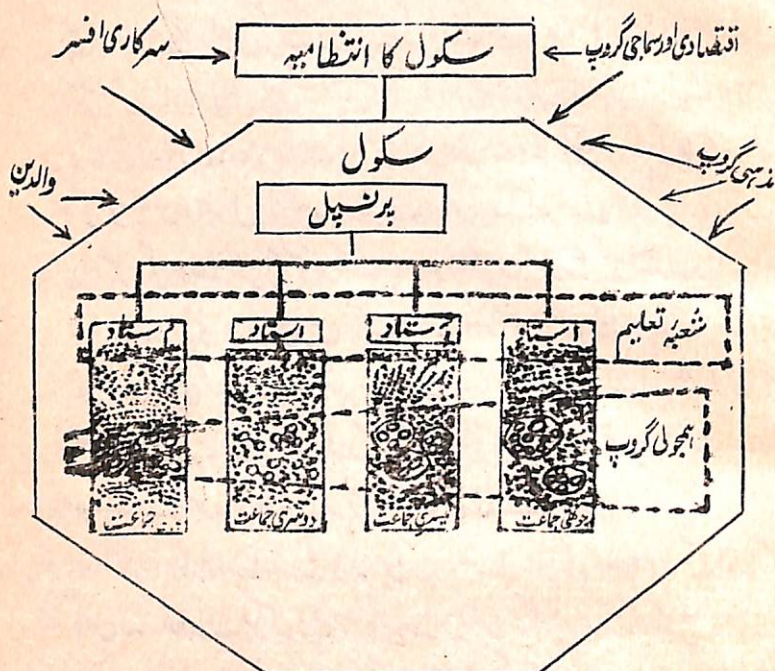
بے لوچ	لچک دار
بڑے اور اہم منتہی	فضا ـ ماحول
رہنمائی ـ اختیار	باہمی تعلق و ربط
گروہی رکنیت	ترسیل
	نظام
	عوامل

کلاس کے اہم منتہیٰ کا تعین سکول کے انتظامیہ کی پالیسی، نصاب تعلیم، اور دستیاب تدریسی مواد سے ہوتا ہے۔ اس ڈھانچہ کے اندر ذیلی مقاصد مثلاً پراجیکٹوں یا درسی سرگرمیوں کا تعین گروپ خود کر سکتا ہے لیکن اس ضمن میں اس کی آزادی نسبتاً محدود ہوتی ہے۔ استاد کی حیثیت ایک مسلمہ رہنمائی کی سی ہے۔ وہ اپنے اختیارات کو جماعت کے ممبروں کے ساتھ بہت زیادہ نہیں بانٹ سکتا۔ نہ ان ممبروں کو ایسے اختیارات تفویض کر سکتا ہے۔ طلبا کو قانوناً سکول میں حاضری دینی ہوتی ہے۔ سکول، استاد یا ہم جماعتوں کے انتخاب کے سلسلے میں انہیں اپنی پسند اور مرضی کا استعمال کرنے کا شاذ و نادر ہی موقع دیا جاتا ہے۔

بقیہ عناصر پر استاد اثر انداز ہو سکتا ہے اور اس کے شاگرد جتنے کم عمر ہوں، استاد کے اثرات اتنے ہی زیادہ محکم ہوتے ہیں جب کبھی افراد —— بچے یا بالغ افراد —— ایک گروہ کی تشکیل کرتے ہیں تو فوراً اس امر پر اتفاق رائے ہو جاتا ہے کہ کون قابل قبول ہے، اور کون نہیں، کسے ماہر سمجھا گیا ہے کسے نہیں، کس کی مرضی چلے گی اور کس کی نہیں اور یہ کہ ہر فرد کا مرتبہ کیا ہے۔ اس بات کے باوجود اس ڈھانچے کے اندر مختلف افراد اپنی مقبولیت بڑھانے، یا اپنی طاقت اور حیثیت کو بہتر بنانے کی کوشش کرتے رہتے ہیں۔ یہ فیصلے جو شروع میں ہی ہو جاتے ہیں، تقریباً مستقل رہتے ہیں۔ گروہوں کی نشوونما اور ان کے طور طریقوں پر اثر انداز ہونے کے لئے استاد کی ایک کلیدی حیثیت ہوتی ہے۔ اسے اختیار حاصل ہوتا ہے کہ وہ یہ فیصلہ

کرے کہ اس گروپ کے افراد کے باہمی تعلقات کی نوعیت کیا ہوگی بعض اوقات یہ تعلقات صرف استاد اور شاگرد کے درمیان ہی محدود ہو کر رہ جاتے ہیں اور طلبار کو آپس میں ایک دوسرے کے ساتھ ربط قائم کرنے کی آزادی نہیں ہوتی۔ کم از کم کلاس روم کے اندر تو ایسا ہی ہوتا ہے۔ یا پھر طلبار اپنے آپ تعلقات کی نوعیت کو متعین کر سکتے ہیں۔ یہ فیصلہ کہ اس ربط کی نوعیت اور اسکی کثرت کیا ہوگی بیشتر جماعتوں میں استاد ہی کرتا ہے۔ یعنی آیا یہ باہمی تعلقات مسابقانہ ہوں یا باہمی تعاون پر مبنی۔ وہی یہ فیصلہ کرتا ہے کہ طالب علم کو کتنا کام کرنا ہے، اور ہدایت مثال وغیرہ قسم کی ہوں۔ موزوں اطوار و افعال سے متعلق مشترکہ توقعات کے قیام اور ان چیزوں کے تعین میں طلبار کے حصّے کا تعین کرتے ہیں۔ ان معاملات میں عوامل کا نظام کیا ہو۔ یعنی استاد کو شاگرد سے اور شاگرد کو استاد سے کیا توقعات ہوں ؟ اور ان عوامل کے طے کرنے میں شاگردوں کو کہاں تک اظہار خیال کی آزادی ہو۔ استاد کا رول مرکزی ہوتا ہے۔

کسی جماعت کے اندر جو مخصوص گروہی ڈھانچہ قائم ہو جاتا ہے وہ بہت سی قوتوں کی باہمی عمل اور ردّعمل کا نتیجہ ہوتا ہے۔ مثلاً ایک طرف اس گروہ کے ممبروں کی صلاحیت اور محرکات کے اختلافات اور دوسری طرف استاد کی انفرادی ضرورتیں جو سماجی نظام کے تانے بانے میں جنم لیتی ہیں۔ نقشہ ۱۰۵ میں ان قوتوں کی وضاحت کی گئی ہے۔ یعنی سکول پر اثر انداز ہونے والی پیشہ ورانہ اور معاشرتی قوتیں، نظم و نسق کے متعلق ذمہ داری،

وہ معیار جو سکول قائم کرتا ہے اور جس کی وہ توقع کرتا ہے ، طلبا کی انفرادی حیثیت ، اور پھر ہمجولیوں کا گروپ جو رفتہ رفتہ زیادہ اہمیت اختیار کرتا جاتا ہے اور اپنا ہی ایک سماجی ڈھانچہ اور عوامل کا نظام قائم کر لیتا ہے ۔

نقشہ ۱-۱۵ ۔ استاد پر اثر انداز ہونے والے سماجی دباؤ ۔

اس نقشہ میں استاد کے گوناگوں رول کو دکھانے کی کوشش کی گئی ہے ۔ یعنی استاد کبھی بحیثیت ایک گروپ ممبر کے ، کبھی گروپ سے علیحدہ ، کبھی جُدا

اور گروپ پر غالب، جس سے گروپ کی فضا میں تبدیلی آتی رہتی ہے۔ وہ فضا جو استاد کلاس روم میں پیدا کرتا ہے، اس سے اس عمل اور ردّ عمل کا تعین ہوتا ہے۔ جو طلبا ایک دوسرے کے متعلق انتظامیہ کے بارے میں اور خود تعلیم کی بابت اختیار کرتے ہیں۔ استاد ہی یہ تعین کرتا ہے کہ یہ عمل اور ردّ عمل پُر تعاون ہوگا (یعنی ایک دوسرے کی بات سننا، ہم آہنگی اور مسئلہ کو سلجھانے کی کوشش کرنا) یا دفاعی (یعنی نصیحتیں کرنا، الزام لگانا، ضبط قائم کرنا، ترغیب اور سزا دینا) یہ استاد ہی ہے جو خیالات کی اُپج اور ان کے غلط یا صحیح ہونے کی جانچ کرنے کی کوشش، افعال کی تنظیم اور ضبط، معلومات کے حصول اور تشخیص، اور راہِ عمل کی حوصلہ افزائی بھی کرسکتا ہے اور انہیں ممنوع بھی قرار دیتا ہے ہر استاد اپنی جماعت میں ایک منفرد اور مخصوص فضا پیدا کرتا ہے جو خود اُس کی اپنی شخصیت کا نتیجہ ہوتی ہے اور اس کی یہ شخصیت ان سماجی قوتوں پر منحصر ہوتی ہے جو اس اردگرد کارفرما ہوتی ہیں۔ چند مختصر بیانات سے یہ وضاحت ہوجائے گی کہ یہ فرق کس نوعیت کے ہیں۔

(۱) ایک ایسا استاد جس میں جذباتی بے ساختگی اور اس کے اظہار کا اس قدر فقدان ہو کہ بچے اس کی کلاس میں نہ کبھی ہنسیں نہ مسکرائیں۔

(۲) ایک ایسا اُستاد جس کی گروہی کارکردگی کی صلاحیت اتنی اعلیٰ ہوتی ہے کہ اس کی کلاس میں ورکشاپ کا ماحول پیدا ہوجاتا ہے جس میں طلبا کے گروپ اپنے پراجیکٹوں پر آزادانہ کام کرتے ہیں اور استاد کی طرف صرف اس وقت رجوع کرتے ہیں۔ جب انہیں مشورہ لینا ہو یا کسی تنازع

کو سلجھانا ہو۔

(۳) ایک ایسا استاد جس کی طنز کی عادت اس وقت تک کافی دلچسپ معلوم ہوتی ہے۔ جب تک ہر طالب علم اس کے طنز کا نشانہ نہیں بن جاتا۔ اس کا نتیجہ۔ ایک ایسا گروہ جو ہر وقت ایک دوسرے کی عیب جوئی میں مشغول رہتا ہے۔

(۴) ایک ایسا استاد جو طلباء سے ایک گروہ کی حیثیت کی بجائے فرداً فرداً تعلقات استوار کرتا ہے اور حوصلہ افزائی اور انفرادی تعلق کو اس طرح استعمال کرتا ہے کہ اس سے شاگردوں کے درمیان زبردست رقابت پیدا ہو جاتی ہے اور وہ اس کی خوشنودی حاصل کرنے کے لئے زبردست کوشش کرنے لگتے ہیں۔ لیکن اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ ہر سال کئی طالب علم اس دوڑ میں پیچھے رہ جاتے ہیں اور حالات سے ہم آہنگی پیدا نہ کر سکنے کے دشوار مسئلے پیدا کر دیتے ہیں۔

استادوں کے رویوں کی قسمیں غالباً اتنی ہی زیادہ ہیں۔ جتنی استادوں کی تعداد۔ لیکن بایں ہمہ استاد جو فضا پیدا کرتا ہے اور جو رول انجام دیتا ہے وہی بنیادی طور پر جماعت کے رویئے، ترقی اور کامیابی کا تعین کرتے ہیں۔ وہ درجۂ حرارت کو ضابطۂ اعتدال میں لانے والے آلے کی طرح جماعت میں ایک زبردست جذباتی رول ادا کرتا ہے۔ وہ عملی سرگرمیوں کا ناظم اور رہنما ہوتا ہے۔ وہی یہ فیصلہ کرتا ہے کہ کون سے رویئے اور فعل مناسب ہیں۔ وہ جو جذباتی فضا پیدا کرتا ہے اس کی شخصیت اور اس کے محرکات کے ذریعے متعین ہوتی ہے، کیونکہ اس کے محرکات پر ہی اس بات کا انحصار

ہوتا ہے کہ احساس شکست کب اور کیسے ظاہر ہوگا۔ وہ ٹیچر کیوں بنا اسکی کئی وجوہات ہو سکتی ہیں ۔ گھریلو دباؤ۔ علم کے کسی خاص شعبہ سے دلچسپی، سماجی رتبہ کی خواہش بچوں سے محبت، کسی سابق استاد سے مماثلت، تحفظ کی خواہش، معاشرہ کی اصلاح میں حصہ لینے کی خواہش، بالغ افراد کے ساتھ کام کرنے میں ناموزونیت، تسلط اور غلبہ کی خواہشات کی تسکین وغیرہ وغیرہ اسکی ضروریات جس حد تک آسودہ ہوتی ہیں یا جس قدر تشنہ رہتی ہیں، اس سے اور اس کی زندگی کے واقعات مثلاً مالی مسائل بیماری، خاندانی جھگڑوں، شادی کرنے میں ناکامی وغیرہ سے ان کشیدگیوں اور ان آسودگیوں کا تعین ہوتا ہے جو استاد محسوس کرتا ہے اور جو بچوں کے متعلق اس کی جذباتی صلاحیتوں کی تشکیل کرتی ہیں۔

نقشہ ۵-۲ میں جماعت کی فضا اور برتاؤ پر اثر انداز ہونے والے حالات کے مختلف پہلوؤں کی وضاحت کی گئی ہے۔

سماجی، اقتصادی، ثقافتی
مذہبی، نسلی اور سیاسی اثرات

↓

سکول کے منتظمین کا بورڈ

↓

سکول کا انتظامیہ

↓

سکول

آزادئ انتخاب	جماعت وہ افعال جن پر ضابطے کی پابندی ہے	ممنوع

نقشہ ۵-۲ جماعت پر اثر انداز ہونے والے سماجی و نفسیاتی عناصر

ہر گروہ میں بعض قسم کے افعال و اطوار ممنوع ہوتے ہیں اور بعض افعال ایسے ہوتے ہیں جن پر قواعد اور ضابطوں کی پابندیاں لگی ہوتی ہیں۔ کئی افعال ایسے بھی ہیں جو فرد کی مرضی اور پسند پر چھوڑ دیے جاتے ہیں۔ ہمارے معاشرہ میں بعض قسم کے جنسی افعال، جارحیت اور غداری کو ممنوع قرار دیا گیا ہے۔ ٹیکس، ہمہ گرمگاڑیاں اور تجہیز و تکفین پر ضابطوں کی پابندیاں لگائی گئی ہیں۔ کھانے اور پہننے کی پسند اور بچوں کی پرورش کو فرد کی مرضی پر چھوڑ دیا گیا ہے۔ کلاس میں بھی یہی بات ہوتی ہے۔ جب افعال کی ان تین کیفیتوں میں توازن ہوتا ہے اور انسانی محرکات کو رد کرنے کی بجائے اُن کے تسکین کے مواقع پیدا کئے جاتے ہیں تو موزوں اور مناسب ماحول وجود میں آتا ہے جس کلاس کے اندر مرضی اور پسند کی آزادی نہ ہو اُس میں یہ تو ہو سکتا ہے کہ طلبا رمستعد رہوں اور کامیابی کی شرح بہت زیادہ ہو لیکن ایسی کلاس کوئی صحت مند کلاس نہیں ہوتی بلکہ ایک قید خانہ کی طرح ہوتی ہے۔ کیونکہ اس میں ہر فعل پر ضابطہ کی پابندیاں لگی ہوتی ہیں۔ آپ کو کیا کرنا چاہیئے، کب کرنا چاہیئے۔ کس کے ساتھ کرنا چاہیئے، کب کھانا چاہیئے، آپ کب بات کر سکتے ہیں، کس چیز کے بارے میں بات کر سکتے ہیں، کب آسکتے ہیں، کب جا سکتے ہیں وغیرہ وغیرہ یقیناً ایسا ماحول بچوں کو آج کی زندگی کے لئے تیار نہیں کر سکتا جس میں ہر شخص

کو اپنی مرضی کے مطابق رہنے سہنے کی آزادی حاصل ہے۔

کوئی استاد، دن یا ہفتہ کے اختتام پر خود سے یہ سوال کرکے، بہت آسانی سے اپنی کارگذاری کی جانچ کرسکتا ہے "کن امور اور کن موضوعات پر طلبار کو انتخاب کی آزادی تھی"۔ ایسی آزادی شاذونادر ہی انہیں دی گئی ہوگی، یا شاید بالکل ہی نہ دی گئی ہو۔ عموماً استاد اپنے پیش نظر مقاصد کو طلبار کی ضرورتوں' ان کے محرکات اور ان کی دلچسپیوں سے وابستہ کرنے کی بجائے اُن پر مسلسل مسلط کرتا رہتا ہے۔

اس بات کا فیصلہ کہ کن افعال کو ضابطے کی زد میں لایا جائے۔ استاد اپنا حکم دے کر بھی کرسکتا ہے اور وہ اس فیصلے میں بچّوں کو شریک بھی کرسکتا ہے قاعدے اور ضابطے مرتب کرنے کا عمل بذات خود ایک قابل قدر تعلیمی تجربہ ہے کیونکہ اس عمل کے ذریعے طلبار اپنی کارگذاری کا اندازہ لگانے کے لئے اپنے معیار خود مقرر کرتے ہیں۔ ممکن ہے کہ قواعد وضوابط کے نفاذ کا عمل محض ایک تجریدی مشق ہی نہیں ہوگا، بلکہ یہ قواعد موقع محل کے مطابق وضع کئے جائیں گے۔ قواعد سازی کا ایک مقصد یہ ہے کہ پیچیدہ معاشرتی صورتِ حال میں ضروری کام کرانے کے لئے ایک نظامِ عمل فراہم کیا جائے۔ دوسرا یہ کہ آزادی عمل کو منضبط کرکے ان مشکلات کو دور کیا جائے جو اس کے بغیر پیدا ہوسکتی ہیں۔ کلاس روم میں قواعد کے نظام میں زیادہ لچک کی ضرورت ہے۔ یہ تو ممکن ہے کہ ایسے قواعد وضوابط وضع کرلئے جائیں جو بعد میں آنے والی مشکلات کا بھی سدباب کرسکیں۔ مگر اس طرح کے بندوبست

سے بچّے اہم تعلیمی تجربوں سے محروم رہ جائیں گے ۔

اس کی وضاحت کے لئے تنظیم ونسق کی ایک مثال لیجئے ۔ بعض اوقات منتظمین ان مسائل کے شاکی رہتے ہیں جو انہیں درپیش ہوتے ہیں اور ان کی خواہش ہوتی ہے کہ یہ مسائل ختم ہو جائیں ۔ اس بات کے باوجود کہ ہمیں انکے ساتھ بہت زیادہ ہمدردی ہو سکتی ہے مدبر نہیں بھولنا چاہیئے کہ مسائل کا حل تلاش کرنا ایک ناظم کا فریضہ ہے ۔ جماعت کے اندر ایک استاد کی بھی یہی حالت ہوتی ہے ۔ اس کا مقصد ایک ایسا ماحول پیدا کرنا نہیں ہے ۔ جہاں کوئی مسئلہ کھڑا ہی نہ ہو ، بلکہ ایسا ماحول پیدا کرنا ہے جہاں مسائل کے رونما ہونے کے نتیجے میں طلبار کو اہم تعلیمی تجربات حاصل ہوتے ہیں ۔ مثلاً اخلاقی معیار ، ایک دوسرے سے برتاؤ کرنے کے طریقے ، مشترکہ مقاصد حاصل کرنے کے لئے متفقہ کوششیں وغیرہ ۔ قواعد وضوابط اگر ترقی پذیر تصورات کے مظہر ہوں تو وہ اس کی نسبت کہیں بہتر ہوں گے کہ انہیں افعال پر پابندیاں لگانے کے ایک پہلے سے تیار شدہ منصوبے کی حیثیت دی جائے ۔

افعال واعمال کی جو قسمیں ممنوع قرار دی جائیں وہ ایسی ہونی چاہئیں جو نہ صرف سماجی طور پر ممنوع ہیں بلکہ وہ بھی جو تباہ کن یا مضرت رساں طرزِ عمل کو فروغ دیتی ہیں ۔ امتناعات کا نتیجہ اکثر الٹ نکلتا ہے ۔ یعنی صحت مندانہ اور تعمیری حرکات کے اظہار کی حوصلہ شکنی ہوتی ہے ۔ مثال کے طور پر ایک ایسا کیفیٹیریا جس میں بات چیت کرنا ممنوع ہو ، بچّوں کو صحت مندانہ اور فطری میل جول اور بات چیت سے محروم کر دیتا ہے ۔ اگر بات چیت کرنا کیفیٹیریا کے اصولوں کے

خلاف ہو تو اس کا کوئی اور علاج کیا جا سکتا ہے ، وہ جونیئر ہائی سکول جس کا ایک ضابطہ یہ ہو کہ طلبا کو ایک درجہ سے دوسرے درجے میں جاتے ہوئے ایک ایک کی قطار میں جانا چاہیئے ، ایک واہیات سکول ہے اس سے محض یہ ظاہر ہوتا ہے کہ سکول کا انتظامیہ اُن مسائل کا جو تعلیم کے میدان میں پیش آتے ہیں حل تلاش کرنے کے لئے تیار نہیں یا اس کے حل کرنے کا اہل ہی نہیں۔

اس پس منظر میں استاد کو بہت سے رول انجام دینے ہوتے ہیں۔ وہ جن رولوں کا انتخاب کرتا ہے ان کا انحصار اس بات پر ہے کہ اس کے محرکات کیا ہیں ؟ اُس کی خود اپنے بارے میں کیا رائے ہے ؟ اس کے خیال میں طالب علم کی رائے میں استاد کیسا ہونا چاہیے ؟ انتظامیہ اور معاشرے کو اس سے کیا توقعات ہیں ۔ اُستاد مندرجہ ذیل رول انجام دے سکتا ہے ۔

(۱) سماجی تقاضوں کو نافذ کرنے والا ، سماج کا نمایندہ۔

(۲) علم و معلومات کا وسیلہ

(۳) پڑھائی میں رہنما اور مددگار

(۴) تنازعات کا ثالث

(۵) کارگذاری کی قدر و قیمت متعین کر کے فیصلہ دینے والا

(۶) ممنوع افعال کا سُراغ رساں

(۷) ایسا شخص جو طالب علم کی خواہشِ مماثلت کو پورا کرے

(۸) تشویش کو دور کرنے والا

(۹) انا کی تائید و حمایت کرنے والا۔

(۱۰) گروہ کا رہنما اور سربراہ

(۱۱) والدین کا نعم البدل

(۱۲) طالب علم کا انفرادی دوست اور قابل اعتماد ساتھی۔

(۱۳) وہ شخص جس سے بچہ پیار کر سکے

(۱۴) مخالفت کا ہدف

(۱۵) جابر نگران

(۱۶) انتظامیہ کا ایجنٹ یا کلرک

(۱۷) محافظ اور دفاع کرنے والا۔

بعض رول غیر آمادہ استادوں پر مسلط کر دیئے جاتے ہیں، لیکن اگر استاد کو اپنے لئے رول کے انتخاب کی آزادی ہو تو جن کرداروں کی بدولت بچوں کو مناسب ترین افعال اور رویوں کی تحریک ملتی ہے وہ یہ ہیں (۱) علم کا وسیلہ یعنی وہ تجربہ کار شخص جو وضاحتوں اور مشوروں کے ذریعے، رہنمائی، مدد اور تعاون کرتا ہے (۲) معیارات کا تعین کرنے والا جو کارگذاری کی جانچ کرتا ہے اور تعین کرتا ہے کہ کن حدوں سے باہر جانا مناسب نہیں (۳) ثالث جو جھگڑے نپٹاتا ہے اور اختلافات دور کرتا ہے (۴) انا کا حامی جس کی حوصلہ افزائی اور حمایت پر بھروسا کیا جا سکتا ہے (۵) رہنما، مددگار اور مشیر جو خود شناسی کی حوصلہ افزائی کرتا اور (۶) دوست بھروسے کے قابل ساتھی اور گروہ کا رکن جو احساسات اور تجربات میں برابر کا شریک ہوتا ہے۔

ہم جماعتوں کا اثر بھی افعال کی اصلاح میں خاصا اہم ہے۔ یہ غیر اہمی

لیکن موثر طور پر پڑتا ہے اور اس کا انحصار اس بات پر ہے کہ کلاس میں گروہی نظام اور گروہی رکنیت کہاں تک موجود ہے جب افراد ایک دوسرے کے ساتھ روابط اور تعلقات قائم کرتے ہیں تو ایک ایسا گروہی ڈھانچہ ابھر آتا ہے، جس میں مختلف ممبروں کو مختلف کردار اور رتبے دیئے جاتے ہیں اور بعض مخصوص گروہی اصول مُسلّمہ حیثیت اختیار کر لیتے ہیں۔ ان گروہی اصولوں کو گروہ کے تمام ممبر مانتے ہیں کیونکہ ان پر عمل کرنے سے انہیں تسکین ملتی ہے اور نہ کرنے پر سزا ملنے کا خوف لگا رہتا ہے۔ یہ کہنا مشکل ہے کہ بیک وقت مختلف گروپوں کی رکنیت سے ان اصولوں میں کہاں تک ہم آہنگی یا غیر ہم آہنگی پیدا ہوتی ہے۔ گروہ ایک وسیلہ ہے جس کے ذریعہ انفرادی رویّوں میں تبدیلی پیدا کی جا سکتی ہے اور یہ وسیلہ کسی حد تک استاد کی رہنمائی اور ہدایت سے متاثر ہوتا ہے۔ کسی بھی جماعت میں عمل پذیر انفرادی و گروہی محرکات کا موازنہ کرنے سے متعدد ایسے اہم محرکات کا پتہ چلتا ہے جن کی حیثیت گروہی ہے۔

گروہی	انفرادی
گروہ سے وفاداری	حاکمیت کی حمایت یا مزاحمت۔
گروہ کی توجہ یا عزت حاصل کرنے کی خواہش	استاد کی توجہ یا اس کی نظروں میں عزت حاصل کرنے کی خواہش۔
مسابقت و مقابلہ	کارکردگی کے معیارات تک پہنچنا۔
طاقت	انعام و اعزاز کے لئے کام

گروہی	انفرادی
مقبولیت کی خواہش	تشویش دور کرنے کے لئے کام
دوستانہ ربطِ باہمی	کام میں اندرونی دلچسپی
گروہ کے ساتھ وابستگی	اعزازِ نفس

محرکات کے اس تانے بانے کے اندر اگر استاد چاہے تو بچّوں کے طرزِ عمل اور افعال کو بدل سکتا ہے۔ اور وہ یوں کہ صورت حال کو اس طرح ڈھال دے کہ بچّوں کو رویّہ و افعال کی تبدیلی سے موجودہ افعال کے مقابلے میں زیادہ اور بہتر تسکین حاصل ہو۔ ان عادتوں پر جو پختہ ہو چکی ہیں غلبہ پانے کے لئے ضروری ہے کہ نئے طرزِ عمل سے حاصل ہونے والی تسکین پہلے سے زیادہ اور بہتر ہو۔ اس تبدیلی کو لانے کے ضمن میں بازتقویت کی صورتوں کو پیدا کرنے یا ان کے انتخاب کا سوال اٹھتا ہے اور اس میں یہ بھی باتیں آجاتی ہیں :۔ بازتقویت کا ایجنٹ یعنی استاد، کلاس اور کام؛ بازتقویت کا مرکز یعنی انفرادی یا گروہی افعال؛ بازتقویت کی نوعیت یعنی انعامات یا سزا جو بھی ہو؛ بازتقویت کی موزونیت یعنی اس کا تعلق عمل سے ہے یا شخص سے اور آیا یہ ایک فطری تحریک ہے یا فطری نتیجہ؛ اور بازتقویت کا پروگرام۔ یعنی یہ کن صورتوں میں اور کس کثرت سے وقوع پذیر ہوتی ہے۔ ممکن ہے کہ یہ غیر ضروری طور پر پیچیدہ معلوم ہو۔ تاہم درج ذیل مثال اہم ثابت ہوگی۔

آٹھویں جماعت کے بچّوں میں جب ایک سماجی خاکہ تیار کیا گیا تو اس سے پتہ چلا کہ جین ایک ایسی لڑکی ہے جو الگ تھلگ رہتی ہے۔ اس سے استاد کو

حیرت نہیں ہوئی کیونکہ جب وہ جماعت کو کام کے لئے مختلف گروپوں میں بانٹتا تھا تو جین ہمیشہ یہ بحث شروع کر دیتی تھی کہ کام کس طرح سے تقسیم کیا جائے اور پھر آخر میں وہ روٹھ کر الگ کھڑی ہو جاتی تھی۔ استاد کو دو اور مشکلات کا بھی احساس تھا۔ ایک تو سبق دہرانے میں جین کی ہچکچاہٹ اور دوسرے کوئی موزوں نسوانی رول قبول کرنے میں اُس کی دشواری۔

جہاں تک عنفوان شباب کو پہنچتی ہوئی لڑکیوں کا تعلق ہے، جین ایک دلکش لڑکی تھی۔ وہ صحت مند اور توانا تھی۔ وہ ایک ایسے متوسط گھرانے کی لڑکی تھی جس میں ماں اور باپ دونوں کماتے تھے۔ اُس کے دو بڑے بھائی تھے جن میں سے ایک فوج میں تھا اور دوسرا ہائی سکول میں پڑھ رہا تھا۔ وہ سب مل کر کھیل کود کیا کرتے تھے اور جین کھیلوں میں بڑی ہوشیار اور ماہر ہو گئی تھی۔ تفریح کے گھنٹے میں طلباء اس کی شرکت کے بہت زیادہ خواہاں رہتے تھے۔ کیونکہ وہ بیس بال کو لڑکوں ہی کی طرح ہٹ لگا سکتی اور کھیل سکتی تھی۔ لڑکیوں کے ساتھ بیس بال کھیلنے کے تصور ہی سے اُسے نفرت تھی کیونکہ بقول اس کے لڑکیاں ہر دوڑ غلط بناتی ہیں"۔ مگر وہی لڑکے جو جین کو اپنے کھیل کی ٹیم میں شامل کرنے کے خواہاں رہتے تھے۔ دوسرے موقع پر اُسے نظرانداز کر دیا کرتے تھے۔

اس کی ذہانت اور کامیابی کا معیار اوسطاً اعلیٰ درجہ کا تھا۔ جب کلاس میں اُسے سبق دہرانے کے لئے کہا جاتا تو وہ ڈیسک پر آگے جھک جاتی۔ مختصر سے جواب دیتی اور پھر دھم سے اپنی نشست پر بیٹھ جاتی۔ جب اُسے وضاحت کرنے کے لئے کہا جاتا تو وہ کہتی "میں نے آپ کو بتا تو دیا"۔ عموماً

وہ کلف دار مردانی قمیصوں، سکرٹوں، چست پتلونوں اور لڑکوں کی سی اونی جیکٹ میں ملبوس رہتی تھی۔

سماجی خاکے کے تحت جب ٹیچر نے کلاس کو پھر سے گروہوں میں منظم کیا تو اس نے جین کو ایک ایسے گروہ میں رکھا جس میں ایک لڑکی تھی اور ایک لڑکا۔ لڑکی بہت ہی زیادہ نسوانی تھی لیکن تھی بڑی قابل۔ لڑکا نہ صرف پڑھائی اور کھیلوں میں طاق تھا بلکہ بہت ملنسار بھی تھا۔ اس سماجی خاکے میں دونوں ہی اعلیٰ اور چیدہ افراد تھے۔

استاد شعوری طور پر ایک ایسا گروپ تیار کرنا چاہتا تھا جس میں جین کو مقبولیت حاصل ہو۔ یہ محسوس کرتے ہوئے کہ جین جس گروپ میں جائے گی اُن کے لئے مسئلہ کھڑا کر دے گی، استاد نے جان بوجھ کر ان دو طلبا کا انتخاب کیا۔ کیونکہ وہ جانتا تھا کہ وہ اس سے عہدہ برآ ہو سکیں گے۔ یعنی اس نے ان طلبا کا انتخاب کیا جو نسوانیت اور مردانگی کی مثال بن سکتے تھے۔

پہلے تو بات چیت کا موضوع جین ہی رہی، لیکن پھر وہ خود بھی بات چیت میں حصہ لینے لگی۔ چونکہ جین کی ڈرائنگ اچھی تھی۔ اس لئے اُسے گرانٹ کی سیّیسی مہم کا ایک نقشہ تیار کرنے کے لئے کہا گیا جو سماجی مضامین کے کام کا ایک جزو تھا۔ جب گروپ نے اپنے کام کی رپورٹ پیش کی تو انہوں نے جین ہی کو یہ کام سونپا کہ وہ اس مہم کی تختۂ سیاہ پر وضاحت کرے۔ اور جب کلاس نے اس کے تیار کیے ہوئے نقشہ کو بلیٹن بورڈ پر نمایاں انداز میں لٹکانے کا فیصلہ کیا تو جین کا چہرہ خوشی سے چمک اٹھا۔ اگرچہ ملنے جلنے اور بولنے چالنے کے لحاظ سے وہ زیادہ

بے تکلف ہوتی جا رہی تھی تاہم وہ لڑکیوں کی سرگرمیوں کا اب بھی مذاق اڑاتی تھی جب کرسمس کے پروگرام اور رقص کا موقع آیا تو جین نے اس میں کوئی حصہ نہیں لیا۔ لڑکیوں نے استاد سے شکایت کی کہ تیوہار کی سجاوٹ وغیرہ میں جین کوئی مدد نہیں دے رہی ہے تو استاد نے گروہی دباؤ کا استعمال کرنے کے لئے یہ مشورہ دیا کہ وہ لڑکیاں جین سے کہیں کہ وہ نارنگیوں کے کھانچوں سے آتش دان تیار کرے۔ یہ ایسا کام تھا جسے مرد ہی کر سکتے تھے۔ جب لڑکیوں نے جین سے یہ کام کرنے کے لئے کہا تو اس نے جواب دیا کہ اس کام کے لئے لڑکوں سے کہا جائے۔ لیکن جب لڑکیوں نے شکایتاً اُسے بتایا کہ لڑکے ذمہ دار نہیں ہوتے تو جین یہ کام کرنے کو تیار ہو گئی۔ کام مکمل کرنے سے قبل جین چند لڑکیوں کو گھر لے گئی جہاں انہوں نے ان کھانچوں کو موٹے رنگین کاغذ سے ڈھک دیا اور پھر کام ختم کر کے مٹھائیاں بنائیں اور ٹیلی ویژن دیکھا۔

پارٹی والے دن جین نے کہا کہ وہ اس میں شرکت نہیں کرے گی لیکن اس رات وہ ایک کیک لے کر آئی جسے اس کی ماں نے تیار کیا تھا (استاد نے اس سے پہلے اپنے منصوبے کے بارے میں اس کی ماں سے بات چیت کر لی تھی) کیک لانے کے بعد اس نے جانا چاہا لیکن لڑکیوں نے اس سے کہا کہ وہ سجاوٹ کی ایک میز لگانے میں مدد دے جو نیچے گر گئی تھی (جین سیڑھی پر چڑھنے میں انتہائی طاق تھی)۔ اس کے بعد پھر جین نے جانا چاہا لیکن استاد نے اس سے کہا کہ دعوت میں کھانا کھلانے کے کام میں ہاتھ بٹائے۔ آخر کار وہ رک گئی اور اگرچہ اُس نے رقص میں حصہ نہیں لیا تاہم وہ معمے وغیرہ حل کرنے کا کھیل

بڑی دلچسپی سے کھیلتی رہی۔ اس موسم سرما میں استاد نے یہ کہہ کر جین کو لڑکیوں کی باسکٹ بال ٹیم میں کھیلنے پر رضامند کر لیا کہ وہ لڑکیوں کو لڑکوں کی طرح گیند تیزی سے پھینکنا سکھائے۔"

جین کے ذاتی اور تعلیمی دونوں قسم کے افعال اور رویوں میں اس کی خواہشوں کے قطع نظر جو اصلاح ہوتی رہی اس کی وجہ انفرادی اور گروہی باز تقویت تھی۔

تعلیمی سرگرمی میں مجموعی طور پر ہم آہنگی ہونی چاہیئے۔ ہم دوسری جماعت کے ایک استاد کی ان کوششوں کا ذکر کیا کرتے ہیں جو اس نے سائنس کے ایک یونٹ پر تعلیم کے اصول لاگو کرنے کے سلسلے میں کیں۔

ذیل میں وہ اصول اور مقاصد درج ہیں جن پر اس نے دھیان دیا۔

(۱) لیاقت ضرورت اور دلچسپی میں انفرادی فرق کو ملحوظ رکھئے۔

(۲) ذہنی نشوونما کے ساتھ جسمانی، جذباتی اور سماجی نشوونما کا بندوبست بھی کیجئے۔ اس طرح کی نشوونما کے لئے درسی مضمون میں مہارت کے علاوہ کسی اور چیز کی بھی ضرورت ہوتی ہے اور درسی موضوع کو کم سے کم کرنے کے بجائے اسے زیادہ سے زیادہ وسعت دینا ضروری ہوتا ہے۔

(۳) بنیادی اور اہم امور: آمادگی۔ تیاری، تحریک، موزوں مشق فوائد، انعام اور کامیابی کے ذریعے باز تقویت۔

(۴) تعلیم کے لئے ضروری ماحول۔ تحفظ۔ کلاس کا حصہ ہونے کا احساس، اعتماد۔ بچہ خود کو درسی کام کو پورا کرنے کے قابل سمجھتا ہے۔ کوشش۔ بچہ جو کچھ

کرتا ہے ، اسے سیکھنا بھی ہے ، معنی خیز تجربہ ۔ سوال کرنے ، مشاہدہ کرنے ، عمل میں مصروف رہنے میں بچے کی حوصلہ افزائی کیجیے ۔ کامیابی ۔

(۵) دلچسپی ، معنویت ، مثالوں کے تنوع ۔ بچے کو اس کی ترقی کے نتائج سے آگاہ رکھیے ۔ ان پر زور دیجیے ۔ مقابلوں ، انعامات ، سزاؤں اور پابندیوں کی تعداد کو کم کیجیے ۔

اس یونٹ کو تحریک عمل ایک بچی سے ملی جو ڈاکٹر سیوس کی کتاب " ہارٹن ہیرس اے ہو " پڑھ رہی تھی ۔ اسے اس کتاب میں اتنا لطف آرہا تھا کہ استاد نے کہانی کے گھنٹے میں وہ کتاب جماعت میں پڑھ کر سنائی ۔ اس کہانی میں جو ایک ہاتھی کے بارے میں تھی بچوں کی دلچسپی کا فائدہ اٹھاتے ہوئے استاد نے بچوں سے پوچھا کہ کیا وہ جانوروں کا شو دیکھنا چاہتے ہیں ' اثبات میں جواب پاکر استاد نے ہر ایک بچے سے اس کے دیکھے ہوئے کسی جانور کے بارے میں پوچھا ۔ یہ سلسلہ اگلے دن تک چلتا رہا ۔

استاد نے سکول کے لائبریرین سے پہلی سے لے کر تیسری جماعت تک کے لئے لکھی ہوئی وہ تمام کتابیں لے لیں جو جانوروں سے متعلق تھیں ۔ اور انہیں شاگردوں کی پڑھنے کی اہلیت کے مطابق ترتیب سے رکھ دیا ۔ اس نے چڑیا گھر کے جانوروں کی ایک فلم دکھانے کا پروگرام بنایا اور کلاس کے سامنے کی دیوار پر جانوروں کی کچھ رنگین تصویریں بھی لگا دیں ۔ اس لئے اس موضوع پر مزید بات چیت کی تحریک پیدا ہوئی اور اسی دن آرٹ کے گھنٹے میں بچوں نے مختلف جانوروں کی تصویریں بنائیں جنہیں استاد نے رنگین تصویروں کے برابر لگا دیا ۔

جب بچے اپنی بنائی ہوئی تصویروں کی وضاحت کرنے لگے تو انہوں نے مختلف جانوروں کے بارے میں سوالات کرنے شروع کر دیئے اور معلومات کے لئے استاد سے رجوع کیا۔ اس نے بچوں کی پڑھائی کی قابلیت کے مطابق لائبریری کے خصوصی سیکشن کی بعض کتابوں کو پڑھنے کا مشورہ دیا۔ اگر کوئی کتاب بہت ہی مشکل نکلی تو استاد نے دوسرے جانوروں کے بارے میں کتاب پڑھنے کا مشورہ دیا۔ کیونکہ اسے علم تھا کہ ان جانوروں کے بارے میں کیا مواد دستیاب ہے۔

دوسرے دن کہانی کے گھنٹے میں جانوروں سے متعلق فلم دکھانے کے لئے آ گئی۔ فلم دیکھنے کے بعد بچوں نے بتانا چاہا کہ انہوں نے جانوروں کے بارے میں کون کون سی باتیں سیکھی ہیں لیکن استاد نے ان سے کہا کہ وہ اپنی کتابیں گھر لے جائیں اور دیکھیں کہ ان میں انہیں کون کون سی دلچسپ باتیں ملتی ہیں۔ جب اُن سے پوچھا گیا کہ کیا وہ جانوروں کے بارے میں مطالعہ کرنا چاہیں گے تو بچوں نے بڑے جوش و خروش کے ساتھ اثبات میں جواب دیا۔ لیکن انہوں نے سوالات کی جو لمبی فہرست تیار کر لی تھی اس سے ظاہر تھا کہ وہ بے شمار جانوروں کے بارے میں جاننا چاہتے تھے۔ پھر انہوں نے اس لمبی فہرست کو مختصر کیا اور استاد نے اس بنا پر کہ کس بچے کو کس جانور سے دلچسپی ہے۔ پوری جماعت کو کئی گروپوں میں بانٹ دیا اور ہر گروپ کے لئے ایک لیڈر مقرر کر دیا۔

ہر گروپ نے جس میں دو دو جانوروں کے بارے میں مطالعہ ہونا تھا یہ طے کیا کہ وہ کن سوالوں کا جواب دینا چاہتے ہیں۔ اور کس طرح سے اپنی معلومات کا اظہار کرنا چاہتے ہیں۔ اس کے بعد یہ یونٹ بنیادی پڑھائی اور حساب کی مشق کے گھنٹوں کو چھوڑ کر باقی تمام گھنٹوں

میں بھی کام کرتی رہی۔ تصویریں دکھائی گئیں اور آخر میں سکول کے بچوں کو ایک ڈرامہ دکھایا گیا۔

سب مقاصد بہت بڑی حد تک پورے ہو گئے اور بچوں نے خاموشی کے ساتھ مل کر کام کرنا اور معلومات حاصل کرنے کے لئے تعاون کرنا سیکھ لیا۔ انہوں نے بہت سے جانوروں کے بارے میں کچھ نہ کچھ معلومات کیں خصوصاً ان جانوں کی اہمیت کے اور خود کی حفاظت کرنے اور خوراک حاصل کرنے کے لئے ان کے طریقوں کے بارے میں، یہ اندازہ کرنا بہت ہی مشکل تھا کہ جانوروں کے متعلق ان بچوں کے رویوں اور رغبت میں کس حد تک تبدیلی آئی ہے۔

مقاصد

استاد	شاگرد
مواد اکھٹا کرنا اور ترتیب دینا۔ رہبری اور جرأت کے اوصاف کی نشوونما کرنا، ذمہ داری پیدا کرنا۔ کام مکمل کرنے اور مواد پر توجہ دینے کے سلسلے میں۔	جنگلی جانوروں کی مختلف انواع کے بارے میں سیکھنا۔ جانوروں کے گھروں کے بارے میں معلومات حاصل کرنا۔ جانوروں کے خوراک حاصل کرنے اور اپنی حفاظت کرنے کے طریقوں کی معلومات حاصل کرنا۔

یونٹ کی نشوونما

جانوروں کا انتخاب، کمیٹی کو کام سونپنا اور نتائج کا اظہار:

(۱) ریچھ ہاتھی — خاکوں کی کتاب

(۲) گینڈا ، بندر
(۳) وہیل ، شیر
(۴) شیر ببر ، زراف
(۵) کنگارو ، گینڈا

دیواری تصویریں
مٹی کے نمونے
کتابچے
جانوروں کی پہیلیاں

اس کے علاوہ انفرادی رپورٹیں

کمیٹی کے کام

سوالوں کو بانٹ دو اور ہر بچے کے ذمہ وہ سوال دے دو جن کا اسے جواب تیار کرنا ہے۔ فیصلہ کرو کہ کس طرح اور کہاں سے معلومات حاصل کرنا ہے۔ نتائج کے اظہار کے لئے طریقۂ کار منتخب کرو۔

شاگردوں کے پیش کردہ سوالات :

جانور کا وزن کتنا ہے ؟
وہ کتنا لمبا ہے ؟
کیا اُن کے دانت تیز ہیں ؟
اُن کے فر ہوتی ہے یا کھال ؟
اگر انہیں پالا جائے تو وہ تنگ تو نہیں کرتے ؟
کیا وہ تیز دوڑتے ہیں ؟
کیا وہ بھاری بوجھ اٹھا سکتے ہیں ؟
کیا انہیں سدھایا جا سکتا ہے ؟
اُن کے پاؤں کس طرح کے ہوتے ہیں ؟

کیا اُن کے پنجے ہوتے ہیں ؟
کیا اُن کے پنجے تیز رہتے ہیں ؟
کیا وہ کسی اور طریقے سے پانی پیتے ہیں ؟
وہ دوڑتے ہیں یا کودتے ہیں ؟
کیا وہ تیر سکتے ہیں۔ پیڑوں پر چڑھ سکتے ہیں ؟
کیا سمندری جانور سوتے ہیں ؟
کیا وہ اچھی طرح سے دیکھ سکتے ہیں
کیا وہ اچھی طرح سُن سکتے ہیں ؟
کیا وہ زیادہ پانی پیتا ہے ؟

کیا وہ انڈے دیتے ہیں؟
اُن کے بچّے کس طرح پیدا ہوتے ہیں؟
کیا اُن کے بچّے اُن کے پیٹ میں ہوتے ہیں۔
ان کے کتنے بچّے ہوتے ہیں؟
وہ کہاں چھپتے ہیں؟
وہ اپنی حفاظت کیسے کرتے ہیں؟
وہ کہاں رہتے ہیں؟
وہ اپنے بچّوں کی حفاظت کیسے کرتے ہیں؟
کیا اُن کے جاڑوں کے گھر ہوتے ہیں؟

کیا وہ چڑیا گھر میں ملتے ہیں؟
کیا وہ سرکس میں ہوتے ہیں؟
کیا وہ دوستی پسند ہوتے ہیں؟
کیا وہ خطرناک ہوتے ہیں؟
وہ کس طرح لڑتے ہیں؟
وہ کتنی مدت زندہ رہتے ہیں؟
کیا وہ خوراک حاصل کرنے کے لئے
شکار کرتے ہیں؟
یا صرف اسلئے کہ مار ڈالنا انہیں اچھا لگتا ہے؟

دوسرے مضامین کے ساتھ تعلق

زبانوں کا علم:

معلومات حاصل کرنے کے لئے پڑھائی کا بہت زیادہ استعمال۔ جب بچّوں نے جانوروں کے بارے میں مختصر کہانیاں لکھیں اور دوسری جماعتوں کو دعوت نامے تحریر کئے تو لکھائی کا استعمال رپورٹوں میں اور چڑیا گھروں میں، سرکسوں اور جانوروں کے ساتھ تجربات کا بیان کرتے وقت تمام شاگردوں نے زبان کا استعمال کیا۔ بچّوں نے بیس جانوروں کے ناموں کا انتخاب کیا اور ان کے ہجّے لکھے۔

سماجیات اور سائنس:

(صرف جانوروں کے باہمی رشتے پر اکتفا نہ کی بلکہ براہ راست

مطالعہ کیا) : بچّوں نے جانوروں کی خوراک کی قسموں ، ان کے حاصل کرنے کے طریقوں ، ان کے اپنی حفاظت کے طریقوں کے بارے میں معلومات حاصل کیں اور یہ بھی سیکھا کہ قدرت ان کی حفاظت کیسے کرتی ہے ۔ انہوں نے جانوروں کی جسامت اور شکل اور ان کے گھروں کے بارے میں بھی سیکھا ۔

بچّوں نے یہ بھی معلومات حاصل کیں کہ کس کس ملک میں کون کون سے جانور پائے جاتے ہیں ۔

حساب :

جانوروں کی لمبائی ، وزن ، جسامت کا موازنہ ، جانوروں کے کنبوں کی وسعت کے بارے میں سوالات کا حل ۔

جانوروں کی عمر کا موازنہ ۔

ہاتھی ، بھینسے ، گینڈے ، وھیل کے وزن کی معلومات میں چار ہندسوں کا سیکھنا ۔

پونڈ ، ٹن ، میل ، گز ، فٹ ، انچ ، بشل ایسی اصطلاحات کا کچھ علم ہونا ۔

موسیقی :

بہت سے گیت سیکھے گئے ۔ مثلاً " بندر کا گیت " ، " اس ہاتھی کو دیکھو " ، " بڑا بھورا بھالو " ، " کیا تم نے چڑیا گھر دیکھا ہے " ؟ ، " جانوروں کی بات چیت " !

صحت و تحفظ :

چڑیا گھر اور سرکس میں جانوروں کی دیکھ بھال کس طرح کی جاتی ہے ؟
چڑیا گھر اور سرکس کے خطرناک جنگلی جانوروں سے عوام کو کس طرح محفوظ رکھا جاتا ہے ؟

جانور کیا کھاتے ہیں ؟

آرٹ :

مٹی سے جانوروں کی مورتیاں بنانا ۔

گتہ اور دفتی سے جنگل اور مٹی سے جانور بنانا ۔

جانوروں کی خاکہ کشی اور ان کی تصویروں میں رنگ بھرنا ۔ دیواری تصویریں بنانے کے لئے خاکوں اور سٹینسلوں کا استعمال ، جانوروں سے متعلق کتابچے تیار کرنے میں جانوروں کی تصویریں کاٹ کاٹ کر لگانا ۔

اگرچہ یونٹ کے کام کا محض ایک خاکہ ہی پیش کیا گیا ہے اور اس کی مثال دی گئی ہے تاہم تدریس و آموزش کے عام اصولوں کو عموماً لاگو کرتے ہوئے مندرجۂ ذیل امور اہم ہیں ۔

(۱) طالب علم کی موجودہ سطح سے شروع کرو ۔ اس کے بچے کی جسمانی خصوصیات اور صحت ، صلاحیتوں شخصیت ، سابقہ تجربات اور کامیابی کی سطح سے واقفیت کی ضرورت ہوتی ہے ۔

(۲) درسی ہدایات کی رفتار کو طالب علم کے مطابق بناؤ ۔ یکساں سطح والے بچوں کے گروپوں کے ساتھ کام کرنے کے لئے بچوں کو چھوٹے اور لچک دار گروپوں میں تقسیم کرنا ضروری ہے ۔

(۳) اُن سرگرمیوں کا انتخاب کرو اور ان پر عمل کرو ۔ جن کے متعلق طلباء کی سرگرمیوں ، وسائل اور کام کی پرکھ کے طریقوں سے تعلیمی مقاصد پورے ہوتے ہوں ۔ ان پر عمل کرنے کے لئے جن چیزوں کی ضرورت ہے وہ یہ ہیں ۔ جیسی ،

لچک (نہ کہ ایسے پروگرام جن میں تبدیلی لائی ہی نہ جا سکے) ترقی کو بہتر بنانے کے لئے مشق، اور مقررہ وقفوں کے بعد خلاصے تیار کرنا اور جانچ کرنا جن سرگرمیوں اور عمل کے طریقوں کا انتخاب کیا جائے۔ ان کا تعلق اس بات سے ہونا چاہیئے کہ کسی کام کو کرکے، کسی چیز کو سیکھ کر یا کسی احساس سے بچوں کے طرز عمل میں کیا تبدیلیاں آتی ہیں۔

(۴) طالب علم کو تسکین دے کر اُسے تحریک دو۔ یہ تحریک بلا واسطہ تو خود تعلیم سے حاصل ہونے والی تسکین کے ذریعے دی جانی چاہیئے، اور بالواسطہ طور پر ترغیبات کے ذریعے یعنی تحفظ، مرتبہ، دوستی اور اعزاز نفس کے تقاضوں کی تسکین کو پورا کر۔

(۵) ایسی مادی و جذباتی فضا پیدا کیجیے جس سے شخصی و معاشرتی اور ذہنی نشو و نما بھی صحت مندانہ ہو۔ اس سماجی فضا کا انحصار استاد اور جماعت کے بین الشخصی روابط، گروہی عمل اور ضابطے کے قاعدوں پر ہے۔

(۶) جانچ کرکے مزید رہنمائی کرو۔ یہ اندازہ لگانے کے لئے کہ متعلقہ مقاصد کس حد تک پورے ہو رہے ہیں اور اس ضمن میں کس قسم کی اصلاحات اور ترمیموں کی ضرورت ہے۔ امتحان اور مشاہدے کا استعمال کرو۔

ٹیلی وژن اور تدریسی مشینیں

گذشتہ دس سال میں تعلیمی ٹیکنالوجی میں جو دو اہم تبدیلیاں

ہوئی ہیں وہ ہیں ٹیلی ویژن اور تدریسی مشینوں کا استعمال ۔ یہ دونوں تعلیم
کے میدان میں معاون ایجادات کی حیثیت سے آئی ہیں اور ممکن ہے کہ
ان کی اہمیت مستقل ہوجائے گی ۔ البتہ اس اہمیت کا پورا اندازہ اور تعین
شاید اس وقت تک نہیں ہوسکے گا۔ جب تک وہ تبدیلیاں اور اصلاحیں
جو یہ چیزیں تعلیم کے روایتی طریقوں میں کر رہی ہیں مکمل نہ ہوجائیں۔
کلاس روم (یعنی جس میں بچوں کے سائز کے مطابق چھانٹ کر بجائے خود
مکمل ان کے استادوں کے حوالے کر دیا جاتا ہے ۔ اور وہ انہیں
جماعتوں میں لے جاتے ہیں ۔ جہاں سب کے اندر ایک جیسا
سازوسامان رکھا ہوتا ہے ۔ یہ عمل ویسا ہی ہے جیسے انڈے
بیچنے والے انڈوں کو ان کے سائز کے مطابق الگ الگ ٹوکریوں
میں چھانٹ لیتے ہیں) کی جگہ اب ایک ایسا نظام آرہا ہے جس میں
مختلف سائز کے بچّوں کے گروپ استاد کے ساتھ
مختلف اجتماعیات میں کام کرتے ہیں۔ ٹیلی ویژن اور
تدریسی مشین سکیم کا حصہ ہیں ۔ تعلیم میں ٹیلی ویژن کے
استعمال کا مطلب ہے بہت سے بچّوں کو ایک ساتھ
تعلیم دینے کی کوشش کرنا ۔ اس کے برعکس تدریسی مشین تعلیمی
عمل کے اس انفرادی ردّعمل کو جو شاگرد کے اندر استاد
کے متعلق پیدا ہوتا ہے خود کار بنانے کی کوشش کرتی ہے ۔
مشین محض ایک آلہ ہے جس کی مدد سے طالب علم کے اندر

سبق کے بارے میں ردِّ عمل پیدا کیا جاتا ہے۔ اس عمل میں مرکزی حیثیت سبق ہی کو حاصل ہوتی ہے۔ موضوعِ تعلیم کو چھوٹے چھوٹے اور جدا جدا ٹکڑوں میں بانٹ کر پیش کیا جاتا ہے۔ پھر ان ٹکڑوں کو ایک مربوط شکل میں ترتیب دیا جاتا ہے جس کے ذریعے طالب علم اپنی استعداد کے مطابق ترقی کر سکتا ہے۔ سبق میں سوال بھی دیئے جاتے ہیں اور بچّے کے جوابوں کی یا تو فوراً ہی تائید ہو جاتی ہے یا اگر یہ جواب غلط ہوں تو اسے درست جواب بتا دیئے جاتے ہیں جس سے وہ اُن کی اصلاح کر سکتا ہے۔

اس پروگرام کو دو اہم صورتوں میں وضع کیا گیا ہے۔ ایک وہ جو سیدھے خط کی شکل میں ہوتا ہے اور دوسرا وہ جو شاخدار ہے۔ اول الذکر میں طالب علم کو جو جواب دینے پڑتے ہیں۔ ان کی نوعیت یہ ہوتی ہے کہ خالی جگہ میں ایک لفظ یا جملہ لکھ دے، بالکل اسی طرح جیسے سکول میں اس قسم کے سوالات دیئے جاتے ہیں، جن میں طلبا کو ایک مختصر سا جواب دینا پڑتا ہے، یا نامکمل فقرے کو مکمل کرنا پڑتا ہے۔ فرق صرف یہ ہے کہ اس پروگرام میں طالب علم کو موضوع کے بارے میں پہلے سے کچھ علم نہیں ہوتا، اور اگر ہوتا بھی ہے تو بہت کم۔ لہٰذا سوالوں کو اس طرح مرتب کیا جاتا ہے کہ غلطیاں کم سے کم ہوں۔ اس کا طریقہ ہے کہ سوال کا ڈھانچہ

ایسا ہوتا ہے کہ عبارت ہی سے جواب کا اشارہ مل جاتا ہے۔
اس سیدھے پروگرام میں دوسرے قدم کی باری پہلے کے بعد ہی آسکتی ہے، اور سبق کا دائرہ وسیع کرنے یا دستیاب معلومات کو نظر انداز کرنے کا کوئی امکان نہیں ہوتا ہے۔ اس سبق کا دار و مدار اس بات پر ہے کہ ہر قدم پر بچّے کا ردّ عمل کیسا رہتا ہے۔ شاخدار پروگرام میں طالب علم کو جو سبق دیا جاتا ہے وہ قدرے طویل ہوتا ہے اور اس کے بعد جو سوال دیئے جاتے ہیں، ان میں انتخاب کی گنجائش ہوتی ہے۔ جوابوں سے یہ اندازہ لگ جاتا ہے کہ اگلی بار بچّے کو کون سے موضوعات پڑھائے جائیں۔ ان دونوں طریقوں کے حق میں اور خلاف بہت کچھ کہا جاتا ہے۔ لیکن ایک کو دوسرے پر کیا فوقیت حاصل ہے۔ اس کا انحصار تعلیم کی نوعیت پر ہے۔ سادہ پہچان، ادراکی تعلیم اور وہ سبق رچا ہے وہ حرکاتی ہو یا زبانی) جن میں بتدریج آگے بڑھنا ہوتا ہے۔ سیدھے خط والے پروگرام کے لئے زیادہ موزوں رہتے ہیں۔ لیکن مسائل حل کرنا اور اسی قسم کے دوسرے تجزیاتی موضوعات کے لئے شاخدار پروگرام بہتر رہتا ہے۔

ٹیلی ویژن اور تدریسی مشین میں فرق یہ ہے کہ ٹیلی ویژن استاد اور طالب کے درمیان (یعنی پروگرام اور طالب علم

کے درمیان ، عمل اور ردّ عمل کے مواقع محدود کر دیتا ہے ۔ بنیادی طور پر یہ " عملی مثال " طریقے یا لیکچر کی قسم کا ایک طریقہ ہے فلم اور ٹیلی ویژن پر جو تحقیق ہوئی ہے (اور اب یہ تحقیق خاصی جامع ہو چکی ہے) اس سے پتہ چلتا ہے کہ معلوماتی علم اور مہارت کے سیکھنے میں بھی یہ دونوں طریقے روایتی طریقوں کی طرح ہی موثر ہیں ۔ دونوں سے رویّے اور تحریک میں تبدیلی لائی جا سکتی ہے ۔ یہ الگ بات ہے کہ ترسیل کے عوامی ذرائع کا رول دیگر سماجی وسیلوں کے مقابلے میں ثانوی حیثیت ہی رکھے گا ، بجز ان حالتوں کے جب ٹیلی ویژن دیکھنے والے کو پہلے سے اس موضوع کا کچھ تجربہ نہ ہو تعلیمی ٹیلی ویژن کو جن مشکلات کا سامنا کرنا پڑتا ہے ۔ ان میں سے ایک یہ ہے کہ ٹیلی ویژن دیکھنا بچّوں کی عادت بن جاتی ہے اور وہ سکول کے وقت کے باہر بھی ٹیلی ویژن کو فرار اور تفریح کا ایک ذریعہ بنا لیتے ہیں ۔

جب لوگ اس بارے میں تشویش مند ہوتے ہیں اور پھر استادوں کو یہ تسلّی دینے لگتے ہیں کہ تعلیم کی یہ نئی معاون ایجادات ان کا نعم البدل نہیں بن سکتیں (عموماً یہ دلیل بعد میں سوجھتی ہے اور اس کا مطلب انہیں یہ تسلّی دینا ہے کہ ان کی جگہ کوئی دوسری چیز نہیں لے سکتی) وہ تو ان

تبدیلیوں کو نظر انداز کر لیتے ہیں جوان ایجادات کی بدولت استادوں
اور نصاب تعلیم میں آ رہی ہیں۔ مثال کے طور پر ابتدائی
سکولوں کی بیشتر کلاسوں ہیں فرانسیسی یا ہسپانوی کی تعلیم ٹیلی ویژن
کی مدد سے دی جاتی ہے۔

اس میں اب کوئی شک نہیں رہ گیا کہ سکول بھی صنعت
کی طرح ، خود کار مشینوں کو اپنا لیں گے جس کے نتیجہ کے طور پر
مہارتوں اور نفری کی تقسیم میں ایک بار پھر ردو بدل کرنا
پڑے گا۔ لیکن بچوں کی اور تعلیم کی خصوصیات کو دیکھتے ہوئے
اغلب یہی ہے کہ بہت ہی کم استادوں کو اپنا پیشہ چھوڑنا
پڑے گا۔ تاہم کسی ایسی صورت میں جب ایجاد کی مدد سے
سستی لاگت میں اتنی ہی موثر تعلیم دی جا سکے ، تو اس ایجاد
کا استعمال ضرور ہوگا اور اگر اس کا نتیجہ یہ نکلے کہ اسی خرچ میں
زیادہ تعلیم دی جا سکے ، نا اہل استادوں کی جگہ وہ استاد
لائے جاسکیں ، جنہیں اپنے پیشے میں مہارت ہو یا بچوں کے
انفرادی فرق کے مطابق ان کی تدریس کا بندوبست کیا جا سکے
تو ہمیں بلاشبہ ان ایجادات کا استعمال کر لینا چاہیئے۔
اس سے انکار نہیں کیا جا سکتا کہ اگر اب تک ہم نے بچوں
کے انفرادی فرق کو ملحوظ رکھا بھی ہے تو نا کافی حد تک۔
ہمارا یہ طرز تعلیم جس میں ہر برس ہم بچوں کا ایک قافلہ

اگلی کلاس میں دھکیل دیتے ہیں ، اور جس طریقے سے ہم رویوں کی تشکیل کرتے ہیں اور سماجی اور علمی تعلیم بہم پہنچاتے ہیں، وہ نہایت غیر یقینی اور اٹکل پچّو قسم کے ہیں۔ ہمارے سامنے سب سے ضروری کام یہ ہے کہ ہم یہ جاننے کی کوشش کریں کہ کس طرح ان ایجادات کو موثر طریقے سے تعلیمی عوامل ہی کا ایک حصہ بنایا جا سکتا ہے۔ اور کس طرح استاد، مواد، پروگرام اور طلبا کو ایک دوسرے کے ساتھ ہم آہنگ کیا جا سکتا ہے۔ پھر سب سے ضروری بات یہ ہے کہ ہم معلوماتی تعلیم اور حرکاتی ہنر پر ہی اکتفا نہ کریں کہ تعلیم کے دوسرے دائروں کے متعلق بھی واقفیت حاصل کریں۔

تربیت کا اطلاق

استاد کا وجود اس لئے ہے کہ وہ ان تجربات کی مدد سے جو وہ اپنے شاگردوں کو بہم پہنچاتا ہے۔ ان کے طرز عمل میں تبدیلی لائے۔ یا ان کے اندر ایک نیا طرزِ عمل پیدا کرے اور تعلیم کا مقصد یہ ہے کہ وہ ایک بہترین سماجی نظام

بہم پہنچائے ۔ ان دونوں کو ہم آہنگ کرنے کے لئے ضروری ہے کہ جو بھی تعلیم سکول میں دی جا رہی ہو، اس کا سکول سے باہر کی زندگی کے ساتھ کچھ نہ کچھ تعلق ضرور ہو۔ پھر تعلیم کے عوامل ایسے ہوں جو اس تعلق کو اُجاگر کریں اور بتائیں کہ اس تعلیم کا اطلاق کہاں اور کس صورت میں ممکن ہے ۔ اس میں کوئی شک نہیں کہ علم کی تحصیل انسان کی ایک نہایت قابل قدر اور اہم سرگرمی ہے (اور اسے قابل قدر اور اہم ہونے کا حق بھی ہے) لیکن یہ کہنا کہ علم کی تحصیل خلا میں ہو، خودکشی کرنے کے مترادف ہوگا ۔ اٹیمی سائنس دانوں کو بھی (با دل ناخواستہ ہی سہی) بالآخر سیاسی اور سماجی معاملات میں پالیسی متعین کرنے کا سرگرم رول اپنانا ہی پڑا ۔ استادوں کی ذمہ داری بھی کم از کم اپنے شاگردوں کے متعلق ایسی ہی ہے ۔ یعنی انہیں چاہیئے کہ وہ اپنی تدریس کے ثمر کا طالب علموں کی زندگیوں کے ساتھ رشتہ جوڑیں ۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ تعلیم کا بنیادی مقصد یہ ہونا چاہیے کہ جو کچھ سیکھا جا رہا ہے۔ اس سے حاصل شدہ تربیت کا اطلاق طرز زندگی پر کیا جائے ۔

اس کتابچے کے شروع شروع میں جو عام اصول بیان کئے گئے تھے ان میں سے ایک یہ تھا: " خود طالب علم کی سطح سے

شروع کرو ۔" یعنی نہ صرف اس سطح سے جو قابلیت کے امتحانوں میں متعین ہوئی ہے ، بلکہ اس سطح سے بھی جہاں وہ زندگی کے میدان میں کھڑا ہے ۔ اگر کوئی استاد چاہتا ہے کہ وہ اپنے طالب علموں کی زندگیوں پر کچھ اثر ڈال سکے تو اسے یہ جاننا چاہیئے کہ زندگی ہے کیا ؟ بدقسمتی سے سکول کے اندر اور سکول کے باہر کی زندگی کو اکثر ایک دوسرے سے علیحدہ سمجھا جاتا ہے ۔ ہم اقتصادی حالات ، تفریحی سرگرمیوں ، ٹیلی ویژن پروگراموں (جن کو بچّہ دیکھتا ہے) دوستیوں اور ان رویّوں پر جن کا بچّہ کھیل میں یا گروپوں میں اظہار کرتا ہے ۔ کوئی توجہ نہیں دیتے ۔ نتیجتاً ہمیں اس کا کچھ علم نہیں ہوتا کہ بچّوں کو بہم پہنچائے والے تجربات اور سکول میں سکھائے جانے والے مواد کے درمیان اور طالب علموں کی زندگیوں میں کیا ممکن تعلق ہو سکتا ہے ۔

یہ جانتے ہوئے بھی کہ بامعنی عام اصولوں کو وضع کرنے سے اطلاق کرنے میں آسانی ہوتی ہے ۔ ہم اس حقیقت کو نظر انداز کر دیتے ہیں کہ یہ معنی کتاب میں کی ہوئی یا استاد کی بتائی ہوئی استدلالی وضاحت کی بجائے روزمرہ کے تجربات میں ہی مل سکتے ہیں ۔ خصوصاً انسانیات اور سماجی سائنسوں کے معاملے میں اور ان مضامین کے معاملے میں جو پرائمری سکولوں میں ان کی جگہ پڑھائے

جاتے ہیں) یہ بات نہایت ہی صحیح ہے۔ اس علم کو جو ہم نے رویّوں کی تشکیل و تعمیر اور سماجی برتاؤ کے بارے میں اکٹھا کر رکھا ہے۔ اگر کارآمد ہونا ہے تو اس کی صورت صرف یہی ہے کہ ہم اس کو یوں استعمال کریں کہ اس سے وہ سماجی تعصبات اور مخالفانہ رویّے جو بچّے اپنے ماحول سے لے لیتے ہیں، کم ہو جائیں۔ اگر یہ کام سکول کے ماحول میں نہیں ہو سکتا جہاں اس کے لئے کافی وسیلہ اور وقت ہے تو یہ نسل آدم کے لئے بری فال ہو گی۔

ان معاملات کو حل کرنے میں ہماری جھجک کا باعث ہمارا "اسے مت چھیڑو" والا رویّہ ہے، کیونکہ ہم جانتے ہیں کہ بہت سے اہم سوال نہایت حسّاسی ہوتے ہیں۔ طلبا رخاندانی رشتوں پر، اور ان سوالوں پر جو سیاسی، اقتصادی، دینی یا سماجی معاملات سے متعلق ہوں۔ بالغوں کے رویّے سے واقف ہوتے ہیں۔ تاہم غیر جانب دار سرپرستی میں انہیں یہ تربیت دی جا سکتی ہے کہ وہ ایسے سوالات پر دیانت داری اور سرگرمی سے غور و خوض کریں۔

ہم اپنے تعلیمی مقاصد کی تفریح کرتے وقت مہارت علم، رویّے اور برتاؤ وغیرہ کی اصطلاحیں استعمال کرتے ہیں۔ اول الذکر مقاصد میں تو سکول خاصا موثر کام کر رہے ہیں لیکن آخر الذکر مقاصد کو اس امید پر چھوڑ دیا جاتا ہے کہ ان کی کوئی سبیل نکل آئے۔ ہمارا کام یہ ہے کہ پہلے ہم ان تمام مقاصد کا ایک دوسرے کے ساتھ رشتہ جوڑیں، اور پھر انہیں ایک سالمیت

کے ساتھ ہم آہنگ کر دیں۔ اس مختصر سے دائرے میں اس سالمیت سے مراد ہے کلاس روم اور سکول کے اندر کی زندگی۔ اور بڑے پیمانہ پر اس کا مطلب ہے طبقے یا قوم کی زندگی۔ ان مقاصد کو حاصل کرنے کے لئے ضروری ہے کہ یہ پتہ ہو کہ ان زندگیوں کی نوعیت کیا ہے؟ اور ہم کلاس روم کے واقعات اور مواد کو طلباء کی اپنی زندگی کے تجربات کے ساتھ منسلک کر سکیں، روزمرّہ کے واقعات کو کام میں لاکر تعلیم کو بامعنی بنائیں اور گروہی عوامل کے بارے میں ہمیں جو علم ہے اسے طلباء کے اندر اچھّے اور مناسب رویّوں اور طرزِ عمل کی تشکیل و تعمیر کے لئے استعمال کریں۔